ИСТОРІЯ ПЕДАГОГИКИ

КАРЛА ШМИДТА,

ИЗЛОЖЕННАЯ

ВО

ВСЕМІРНО-ИСТОРИЧЕСКОМЪ РАЗВИТІИ И ВЪ ОРГАНИЧЕСКОЙ СВЯЗИ СЪ КУЛЬТУРНОЮ ЖИЗНЬЮ НАРОДОВЪ.

Исторія педагогики отъ Песталоцци до настоящаго времени.

Изданіе третье, дополненное и исправленное

ВИХАРДОМЪ ЛАНГЕ.

ПЕРЕВОДЪ

ЭДУАРДА ЦИММЕРМАНА.

ТОМЪ ЧЕТВЕРТЫЙ.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

Изданіе К. Т. Солдатенкова.

МОСКВА.
Типографія Мартынова (бывш. Грачева и К.), на Тверской ул. д. Хомякова.
1880.

ИСТОРІЯ
ПЕДАГОГИКИ.

СОДЕРЖАНІЕ:

Христіанское гуманное воспитаніе.

Отъ Песталоцци до настоящаго времени.

Германія и ея школы.

(стр. 14—596)

ИСТОЧНИКИ.

1. Произведенія нѣмецкой національной литературы.
2. Сочиненія Шварца, Нимейера, Денцеля, Церреннера, Гарниша, Дистервега и Грефе.
3. Adams. 1) The Free School System of the United States. London, 1870.
   2) An act to provide for public Education in England and Wales. London, 1870.
4. Ameis. Hermann's pädagogischer Einfluß. 1850.
5. Angerstein. Die schwedische Gymnastik in preußischen Staaten. Petition des Kölner Turnvereins. Berlin, 1861.
6. Arnoldi. F. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig, 1861 und 1862.
7. Backhaus. Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück, 1869 und 1873.
8. Balzer. Die Realschule. Elberfeld, 1870.
9. Baumstark. F. A. Wolf und die Gymnasialpädagogik. (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 87 und 88 Band.)
10. Beer und Hochegger. Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Wien, 1868.
11. Beck (Berlin). 1) Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben. Berlin, 1872.
   2) Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes. Berlin, 1872.
12. Beck (Gießen). 1) Das Grundübel i. d. modernen Jugendbildung. Berlin, 1872.
   2) Die Bilgdunsfrage gegenüber der höheren Schule. 1. Berlin, 1872; 2 (Das Gesammtgymnasium), 1873.
13. Benecke. Psychologie und Pädagogik.
14. Blochmann. Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens. Leipzig, 1846.
15. Du Bois-Reymond. Ueber das Barrenturnen und die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin, 1862.
16. Brandes. Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover, 1862
17. Bratuscheck. Der Unterricht in der franz. Grammatik an der Realschule. Programm. 1870.

18. Bücheler. Frankreich (Schmid's Encyclopädie).
19. Christoffel. 1) Pestalozzi's Leben und Ansichten. Zürich, 1846.
2) Martin Planta, der Vorläufer Pestalozzi's und Fellenberg's. Bern, 1865.
20. Daniel. Allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung. 2 Theile. Stuttgart, 1825.
21. Deinhardt. Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen unserer Zeit. Hamburg, 1837.
22. Denkschrift des Berliner Turnvereins. Berlin, 1861.
23. Denkschrift des preußischen Ministers von 16 Februar 1861.
24. Dittes. Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien. Wien, 1873.
25. Dörpfeld. Die freie Schulgemeinde. Gütersloh, 1863.
26. Dreßler. Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft.
27. Dulon. Aus Amerika. Leipzig und Heidelberg, 1865.
28. Eisenlohr. Die Idee der Volksschule nach den Schriften F. Schleiermacher's. Reutlingen und Leipzig, 1852.
29. Flinger. Ueber die Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege an die Schulbänke. Chemnitz. 1869.
30. Frey. Der rationelle Schultisch. Zürich, 1868.
31. Friedlaender. Ueber die jüngsten Bewegungen auf dem Gebiete des höhern Schulwesens. Programm, Hamburg, 1874.
. Die österreichischen Volksschulgesetze. Wien, 1874.
33. Geist. Der moderne Realismus und die Realschule. Programm. Halle, 1872.
34. Gervinus. Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Leipzig, 1852.
35. Gneist. 1) Die confessionelle Schule.
2) Die Selbstverwaltung der Volksschule. Berlin, 1869.
36. Gugler. 1) Gewerbliche Fortbildungsschulen (Schmid's Encyclopädie).
2) Industrie und Schule. Stuttgart, 1865.
37. Hahn. Das Unterrichtswesen in Frankreich. 1848.
38. Hamm. Fellenberg's Leben und Wirken. Bern. 1845.
39. Hanschmann. Friedrich Fröbel. Eisenach, 1873
40. Harnisch. Der jetzige Standpunkt des gesammten preußischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844.
41. v. Hartmann. Die Realschulfrage. Zeitschrift „Die Gegenwart", 1872.
41. Heiner. 1) Die Stellung des Sprachunterrichts in der Realschule II. O. Leipzig, 1871.
2) Beiträge zur Geschichte des Realismus. Essen, 1872.
43. Herbart. Sämmtliche Werke Herausg. von Hartenstein. Leipzig, 1850.
44. Herder. Sämmtliche Werke.
45. Hermann. Einrichtung zweckmäßiger Schultische. Braunschweig, 1868.
46. Hilgers. Kritik einiger die Realschulen betr. Petitionen. Programm. 1871.
47. Hill. Der Unterricht der Taubstummen in Diesterweg's „Wegweiser für deutsche Lehrer". Essen. 1851.
48. Hirzel. Fellenberg (Encyclopädie von Schmid).
49. Hofmann. 1) Die öffentlichen Schulen und das Schulgeld. Berlin, 1869.
2) Ueber die Errichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat. 1869.

3) Ueber die Errichtung öffentlicher höherer Mädchenschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat 1875.
50. Holzapfel. Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich. 1853.
51. v. Holtzendorff. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses. Berlin, 1861.
52. Jacotot. Méthode d'enseignement universel. Deutsch von Braubach.
53. Jäger. Die Emancipation der Schüler, eine Forderung der Zeit. Stuttgart, 1864.
54 Jäger. Gymnasium und Realschule. Mainz, 1871.
55. Juste. Histoire de l'instruction publ. en Belgique. 1840.
56. Jütting. Die ungenügende Besoldnng der preußischen Volksschullehrer. Leipzig. 1872.
57. Kapp. Die Gymnasialpädagogik im Umrisse. Arensberg, 1841.
58. Karmarsch. Die polytechnische Schule zu Hannover, 1856.
59. Kaßner. Die deutsche Realschule. Programm. 1871.
60. Keferstein. Die Humaniora in der Handelsschule. Programm von 1865.
61. Keller. Geschichte des preußischen Volsschulwesens. Berlin, 1873.
62. Kellner. Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. Essen, 1862.
63. Kirsch. Fortbildungsschulen. (Hergang's pädagogische Real-Encyclopädie.)
64. Kleiber. Wie läßt sich der Lehrplan der Realschule vereinfachen? Programm. Berlin, 1873.
65. Klopp. Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. Leipzig, 1840.
66. Kloß. 1) Neue Jahrbücher für die Turnkunst.
2) Ueber die Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande. Dresden, 1861.
67. Köchly. 1) Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart. 1845.
2) Zur Gymnasialreform. Dresden und Leipzig, 1846.
68. Kocks. Wünsche in Betreff des für den preußischen Staat zu erwartenden Schulgesetzes. Köln, 1872.
69. Kohlrausch. Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover, 1863.
70. Kolb. Handbuch der vergleichenden Statistik. Leipzig, 1865.
71. Konitzer. Ueber Werth und Stellung des Lateinischen an der Realschule. Programm. Elberfeld, 1872.
72. Köpke. Die Gründung der Universität zu Berlin, 1860.
73. Körte. Leben und Studien F. A. Wolf's, des Philologen. 2 Bde. Essen, 1853.
74 Kottenkamp. Die Staatsmänner während der Regierungszeit Gregor's III Pforzheim, 1840
75. Kreyssig. 1) Ein Wort zur Realchulfrage. Cassel, 1870.
2) Realismus und Realschulwesen. Berlin, 1872.
76. Kröder. Die Waisenfrage. Altona, 1852.
77. Krumme. Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen, 1873.
78. Kühner. Erziehnng zur Wehrhaftigkeit. Programm von 1861.
79. Laas. 1) Gymnasium und Realschule. Berlin. 1875.
2) Der deutsche Aufsatz. Berlin, 1868.

3) Vorschlag zu einer Reform der Gymnasien. Gymn.-Zeitschrift. 1870.
80. Lachmann. Ueber Einrichtung von Blindenunterrichts-Instituten. Braunschweig, 1843.
81. Langbein. Dr. Carl Mager's Leben. Stettin, 1859.
82. Lange, A. Gewerbeschulen (Schmid's Encyclopädie).
83. Lange, Wichard. 1) Friedrich Fröbel's Schriften. 3 Bände. Berlin, 1862 und 1863.
2) Zum Verständnisse Friedrich Frobel's. Hamburg, 1851.
3) Wilhelm Middendorff über die Kindergärten. Hamburg, 1862.
4) Die deutsche Nationalschule. Hamburg. 1872.
84. Lattmann. Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Gottingen, 1873.
85. Loth. 1) Die Realschulfrage. Leipzig, 1870.
2) Die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Facultätsstudien. Köln, 1872.
86. Lüben. Lehrplan für das Landschulw. des bremischen Gebiets. Leipzig, 1861.
87. Lübker. Gelehrtenschulwesen (Schmid's Encyclopädie).
88. Lucas. Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Landshut, 1865.
89. Ludwig. Grundsätze vorzüglicher Pädagogiker von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit. Bayreuth, 1853—1857.
90. Mager. 1) Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart, 1840.
2) Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich, 1846.
3) Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neneren Sprachen und Literaturen. Zürich, 1843.
91. Marquard, Ueber nationale Erziehung. Leipzig, 1872.
92. Meibauer. Die Hebung des Beamtenstandes u. d. Realschulen. Berlin, 1871.
93. Merz. Goethe als Erzieher. Leipzig, 1864.
94. Meyer, Bruno. Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin, 1873.
95. Meyer, Jürgen Bona. 1) Gedanken über eine zeitgemäße Entwicklung der deutschen Universitäten. Hamburg, 1860.
2) Grundzüge der Schulreform. Hamburg, 1862.
3) Religionsbekenntniß und Schule. Berlin, 1862.
4) Die Realschulfrage und die Universitäten. In der Zeitschrift „Im neuen Reich".1872.
5) Deutsche Universitätsentwicklung. Berlin, 1875.
96. Meyer, Lothar. Die Zukunft der deutschen Hochschulen. Breslau, 1873.
97. Meyer. Uebersicht des protestantisch-deutschen Unterrichts- und

Erziehungswesens seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts (Programm. Eutin, 1849.)
98. Moller. Johannes Falk. (Schmid's Encyclopädie.)
99. Mommsen, Tycho. 16. Thesen zur Frage der Gymnasialreform. Preuß. Jahrbücher. August, 1874.
100. Nägelsbach. Gymnasialpädagogik. Herausgegeben von Authenrieth. Erlangen, 1862.
101. Neubauer. Gymnasium und Realschule. Langensalza, 1871.
102. Niederländisch-Mettray, die Ackerbaucolonie bei Zütphen. Aus dem Französischen. Frankfurt. a. M.
103 Noack. Heinrich Pestalozzi. Leipzig, 1861.
104. Nohl. Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen. Neuwied, 1875.
105. Officielle Protokolle über das Schulwesen der Stadt New-York 1864.
106. Oldenberg. Grundlinien der Pädagogik Goethe's. Zittau, 1858.
107. Oldenburg. Die Brüder des Rauhen Hauses. Berlin, 1861.
108. Ostendorf. 1) Volksschule, Bürgerschule und höh. Schule. Düsseldorf, 1872.
3) Das höhere Schulwesen unseres Staats. Düsseldorf, 1873.
3) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf, 1873.
109. Otto. Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerchule. Leipzig, 1871.
110. Paur. Gleichberechtigung der Gymnasien mit den Realschulen. Köln, 1873.
111. Pestalozzi. Sämmtliche Schriften. 15 Bände. Stuttgart und Tübingen, 1819—1826.
112. Peter. Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena, 1874.
113. Pröhle. Jahn's Leben. 1855.
114. Protokoll der Realschullehrerversammlung zu Gera und Braunschweig. 1873 und 1874.
115. Protokoll der über das Mädchenschulwesen geflogenen Verhrndlungen. Centralblatt, 1873.
116. Protokoll über die Verhandlungen der Octoberconferenzen. Berlin, 1874.
117. **Rapports triennaux, publiés par le gouvernement sur l'enseignement de trois degrés.**
118. Raue, G. Beneke's neue Seenlenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt. Neu bearbeitet von Dreßler. Vierte Auflage. Mainz, 1865.
119. Raumer. Geschichte der Pädagogik. 3 Bde. Stuttgart, 1857.
120. Reimer. Die Realschule. Pädag. Archiv, 1869.
121. Richter, Jean Paul Friedrich Levana oder Erziehungslehre.
122. Richter, Karl. Die Reform der Lehrerseminare. Leipzig, 1874.
123. Richter, Karl. Pädagogische Bibliothek. Leipzig, 1872—1874.
124. Rönne. Das Unterrichtswesen des preußischen Staats. 2 Bde. Berlin, 1855.

125. Roth. Zur Gymnasialreform. (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Band 89. und 90.)
126. Rothenbücher. Die Realschule. Berlin, 1872.
127. Rothstein. Sämmtliche Schriften über die Gymnastik nach dem System Ling's.
128 Le Roy, Alphons. Belgien. (Encyclopädie von Schmid.)
129. Schacht. Ueber das Schulwesen Englands. 1859.
130. Schacht. Ueber das Wesen und die Aufgaben der Realschulen. Elberfeld, 1871.
131. Schleiermacher. 1) Gelegentliche Gedanken über Univers. Berlin, 1846.
2) Erziehungslehre.
132. Schneider. Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin, 1875.
133. Schmeding. Realschule und Gymnasium. Stettin, 1872.
134. Schmelzer. Fromme Wünsche. Ein Beitrag zur Schulfrage. Prenzlau, 1872.
135. Schmidt, Karl. 1) Gymnasialpädagogik. Köthen, 1858.
2) Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule. Köthen, 1863.
3) Die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthum Gotha. Köthen, 1863.
4) Geschichte der Erziehung u. d. Unterrichts. Köthen, 1863.
5) Zur Erziehung und Religion. Köthen, 1865.
136. Schnell. Die Pädagogik der That. Berlin, 1864.
137. Schödler. Der Lateinzwang an der Realschule. Braunschweig, 1873.
138. Schöll. Großbritannien und Irland (Schmid's Encyclopädie).
139. Schultz-Schultzenstein. Ueber die Zulassung der Realchul-Abiturienten zu den Universitäten. Berlin, 1870.
140. Schwarz, Karl. Zur Geschichte der neuesten Theologie. 3. Auflage. Leipzig, 1864
141. Seyffarth, Johann. Heinrich Pestalozzi. Leipzig, 1873.
142. Seyffarth. Die Stadtschulen. Berlin, 1867.
143. Sammer. Ueber Reaschulen. Jafrchanch für Pfilol und Pädag. 1871.
144. Stantey. The Life and Correspondance of Th. Arnold. London, 1864.
145. Steinkraus. Ueber Schul-speciell Realschulfragen. Programm. Perleberg, 1872.
146. Stein-Wappäus. Geographie.
147. Stoy. 1) Zwei Tage im englischen Gymnasium. Leipzig, 1860.
2) Encyclopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861.
148. Streiflichter auf die akademischen Gutachten. Berlin, 1870.
149. Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart. Braunschweig, 1843.
150. Thaulow. 1) Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, 1858.
2) Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 Bände. Kiel, 1853.

151. Thiersch. 1) Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart und Tubingen, 1826.
2) Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Belgien. 1838.
152. Videant consules. Zur Orientirung über Fragen des höheren Bildungswesens. Gorlitz, 1874.
153. Voigt. Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. 1860.
154. Wagner. Blindenanstalten (Schmid's Encyclopädie).
155. Wedderkop. Das Rauhe Haus. Oldenburg. 1851.
156. Weigelt. Zur Geschichte der neueren Philosophie. Hamburg, 1855.
157. Wichern. Das Rauhe Haus, seine „Kinder", und „Brüder". Hamburg, 1861.
158. Wiener. Herder als Schulmann. (Allgemeine Schulzeitung Nr. 20 bis 22 von 1860.)
159. Wiese. 1) Ueber weibliche Erziehung und Bildung. Berlin. 1865.
2) A. G. Spilleke. Berlin, 1842.
3) Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin, 1852.,
4) Das höh Schulwesen in Preußen. Berlin, 1864, 1869 und 1875.
160. Wirth. Ethik. Heilbronn, 1841.
161. Woldemar. Zur Geschichte und Statistik der russischen Gelehrten- und Schulanstalten St. Petersburg, 1865.
162. Ziegler. Die Weiterentwicklung der preußischen Regulative ꝛc. von Herrn Stiehl. Breslau. 1861.
163. Ziegler. Gottfried Fermann (Encyclopädie von Schmid).
164. Ziller. Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, 1865.
165. Zwez. Das Schulhaus und seine Einrichtung. Weimar, 1870.
166. Kant's, Fichte's, Schopenhauer's, Schelling's, Hegel's Werke.

ХРИСТІАНСКОЕ ГУМАННОЕ ВОСПИТАНІЕ.

1.

Духъ христіанской гуманной эпохи и его подвиги.

Осуществленіе разума въ государствѣ и обществѣ, въ наукѣ и искусствѣ,— вотъ теоретическая; осуществленіе любви въ общественномъ, религіозномъ и правительственномъ отношеніяхъ,—вотъ практическая цѣль, къ которой стремится христіанская гуманная эпоха.

Вызвана была эта эпоха на поприщѣ государственной и общественной жизни кровопролитіемъ, — американскою и первою французскою революціями.

Благодаря основанію сѣвероамериканскихъ свободныхъ штатовъ Америка въ нравственномъ смыслѣ, а слѣдовательно въ болѣе высокомъ значеніи нежели во время Колумба, сдѣлалась „новымъ свѣтомъ." Тутъ блеснула мысль, что единичная личность не только средство для сохраненія цѣлаго, но прежде всего и цѣль также, подобно здоровому члену въ здоровомъ организмѣ. Божественное достоинство и свобода личности пробили себѣ путь въ кипучемъ развитіи, и идея признанія этого достоинства, — вотъ что лежитъ въ основѣ всѣхъ политическихъ бореній какъ по сю, такъ и по ту сторону океана. Пусть всякъ сознаетъ въ себѣ дарованную ему отъ Творца силу и владѣетъ ею; пусть всякій пользуется возможностью развить эту силу до присущаго ей крайняго предѣла достижимаго для нея развитія, и пусть употребляетъ ее на благо себѣ и всему обществу. Единичная личность да подвизается въ полномъ сознаніи этой силы, да положится лишь на самую себя и да признаетъ добровольно равноправность другого лица, а государству да предоставитъ настолько власти, насколько это споспѣше-

ствуетъ свободному развитію единичной личности. Слѣдствіемъ такого свободнаго состоянія единичнаго человѣка являются всеобщая вѣротерпимость, обособленіе религіознаго убѣжденія, вмѣстѣ съ тѣмъ рушится и религіозный фанатизмъ государства—но является, конечно также индифферентизмъ относительно всякаго посторонняго убѣжденія во всѣхъ лежащихъ внѣ практическихъ потребностей областяхъ. Laisser aller и laisser faire: вотъ высокое, но и опасное американское основное начало въ государствѣ и церкви, какъ въ жизни, такъ и въ школѣ. — Въ рѣзкой противоположности съ этимъ основнымъ принципомъ американской свободы стояло учрежденіе невольничества, пока наконецъ такая несообразность не потрясла Соединенные Штаты въ самыхъ основахъ ихъ и не довела ихъ до ужасной гигантской войны, которая не могла имѣть и дѣйствительно не имѣла иного исхода, какъ распространеніе личной независимости также и на вполнѣ угнетаемыхъ доселѣ на американской почвѣ и принижаемыхъ до продажнаго товара темнокожихъ дѣтей человѣческаго рода.

Но такая безусловная независимость особи въ государствѣ можетъ преуспѣвать только тамъ, гдѣ возрастаетъ племя, которое, лишась преданія, однимъ собственнымъ усиліемъ создаетъ себѣ поприще своей жизни: это доказала французская революція, пытавшаяся прервать всякую исторію и править міромъ, руководясь одною лишь мыслью. А такъ какъ эта мысль не справлялась уже болѣе съ историческимъ разумомъ, съ этимъ объективнымъ, шагъ за шагъ подвигающимся развитіемъ, то и государственная жизнь въ долгихъ борьбахъ своихъ очутилась на безпрерывно колеблющейся почвѣ, пока геній меча не замкнулъ бездны революціи и, благодаря геніальнѣйшимъ побѣдамъ во всемірной исторіи, не покорилъ Европы, съ тѣмъ чтобы распространить по міру навѣки спасенныя отъ революціи истины — а именно, уничтоженіе преградъ между націями, отмѣну цеховыхъ, родовыхъ и т. п. привилегій.

Почти всѣ современныя государства прониклись мыслями французской революціи, и особенно романскія націи подверглись процессу броженія. Одна только увѣренная въ своей конституціи и свободѣ Англія удержалась при всеобщемъ сотрясеніи на прежней почвѣ, съ тѣмъ чтобы въ своихъ обширныхъ колоніяхъ исполнять свою міровую задачу—цивилизацію дикихъ племенъ. Точно также и Россія, эта представительница славянскихъ націй, съ ея римскимъ народомъ новаго пошиба, съ ея завоевательнымъ правительствомъ, убивающимъ чувство индивидуальности (—сама въ себѣ это единая великая семья, признающая царя отцомъ своимъ, которому поэтому и подобаетъ неограниченная власть надо всѣмъ и передъ которымъ равны всѣ члены народной семьи—), и она также

оттолкнула отъ себя революцію, пока наконецъ въ новѣйшую эпоху своими завоевательными замыслами, направленными противъ Порты и особенно противъ Константинополя, она не вызвала на борьбу такъ называемыя Западныя державы, Францію и Англію, и не убѣдилась при этомъ, что войскамъ абсолютизма не совладать съ войсками цивилизаціи. Когда отъ утреннихъ лучей свободы и прогресса разсѣялся призрачный ореолъ всемогущества, окружавшій вѣнецъ одного изъ самыхъ смѣлыхъ и рѣшительныхъ государей, то преемникъ его понялъ духъ своего времени и смѣлымъ дѣломъ освобожденія крестьянъ положилъ основаніе къ успѣшному развитію въ смыслѣ прогрессивныхъ европейскихъ народовъ. По государственному колоссу разлились тогда новые негаданные порывы и новая жизнь, и даютъ плоды во всѣхъ направленіяхъ.

Духовный прогрессъ исторіи все-таки продолжаетъ сосредоточиваться въ романскихъ и германскихъ народахъ. Романскій духъ породилъ французскую революцію, но вскорѣ затѣмъ также и генія меча, который не только успѣлъ преодолѣть отрицавшій всякое преданіе и всякую исторію переворотъ, но и вознесся даже до власти, поколебавшей всѣ государственныя условія Европы. Объ эту власть въ 1806-мъ и 1807-мъ годахъ сокрушилась также и протестантско-германская передовая держава Пруссія, но лишь на короткій срокъ. Вслѣдъ за порою униженія наступила пора подъема, и протестанская передовая держава приняла сильное участіе въ освобожденіи отечества. Политическія невзгоды не только побудили ее къ геройскому напряженію силъ, но и къ повороту во внутрь себя. Искали причину невзгодъ и открыли ее въ упавшемъ чувствѣ и духѣ нѣмецкаго народа; при свѣтѣ этого сознанія лучшіе изъ націи принялись за великое дѣло полнаго возрожденія и обновленія нѣмецкаго духа путемъ воспитанія. Благодаря этому въ Пруссіи широко растворились двери для системы Песталоцци, и тамъ основали всякаго рода школы и обратили особенное вниманіе на умственное образованіе. Благодаря какъ этому, такъ и введенію общей воинской повинности передовая германская держава сдѣлалась знаменитою страною школъ и казармъ. Духовное образованіе націи, поощренное и поддерживаемое обязательнымъ обученіемъ, подвигалось вообще спокойно и твердо, пока въ 1848-мъ г. французская революціонная горячка не охватила также и Германію, а наконецъ и Пруссію. Это движеніе, что касается порыва къ національному объединенію, имѣло, какъ извѣстно, неблагопріятный исходъ, но оно рѣшительно повліяло на преобразованіе государственныхъ условій, совершившееся въ духѣ свободы. Протестанская передовая держава Германіи поддалась, правда, несчастной попыткѣ противопоставить преграду политическому прогрессивному движенію,

задержавъ потокъ всеобщаго народнаго образованія. Но это заблужденіе длилось недолго и коснулось лишь системы такъ называемыхъ народныхъ школъ, тогда какъ система высшаго образованія продолжала идти по пути спокойнаго и последовательнаго развитія. Преемникъ Фридриха Вильгельма IV, Вильгельмъ I, уклонился отъ попятнаго направленія и сообщилъ жизни новое движеніе. Обокъ съ нимъ въ качествѣ перваго слуги государства выступилъ энергическій мужъ, поставившій задачею своей жизни объединеніе и политическое возрожденіе нѣмецкой націи. Одаренный необычайною энергіею и политическимъ геніемъ, Бисмаркъ искусно воспользовался вторымъ возстаніемъ шлезвигъ-голштинскаго племени противъ Даніи, съ тѣмъ чтобы въ Германіи доставить главенство протестантской великой державѣ, которой онъ посвятилъ свои услуги, и чтобы сдѣлать первый шагъ къ объединенію націи. На поляхъ подъ Садовой протестантскій духъ въ 1866-мъ г. восторжествовалъ надъ зависящимъ отъ Рима, въ существѣ своемъ романскимъ католицизмомъ; Германскій сеймъ пересталъ существовать, Австрія была отдѣлена отъ Германіи, и исполнилось правительственное объединеніе нѣмецкихъ народностей на сѣверѣ отъ Майна. Этотъ рубежъ помогли перешагнуть Французы, легкомысленно объявивъ въ 1870-мъ году войну нѣмецкому народу. Величавая борьба между двумя сильнѣйшими военными державами на свѣтѣ доказала, что казармы и школы въ Германіи, особенно въ Пруссіи, исполнили свой долгъ. Нѣмецкій народъ одержалъ небывалую доселѣ въ мірѣ побѣду и въ этомъ исполинскомъ бою онъ впервые вновь почувствовалъ и сознадъ себя „народомъ изъ братьевъ". На поляхъ битвы югъ и сѣверъ своею кровью запечатлѣли союзъ вѣрности, существеннымъ выраженіемъ котораго была обнародованная 18-го января 1871-го г. въ Версалѣ прокламація Германской имперіи. Когда 10-го мая 1871-го г. заключенъ былъ миръ и завершилось великое дѣло, то въ самомъ государствѣ возсталъ новый врагъ. Уже 19-го іюля 1870-го г. возведена была въ догматъ непогрѣшимость римскаго папы въ дѣлахъ вѣры, вслѣдствіе чего центръ тяжести католической церкви перешелъ въ Римъ, а папа вознесенъ въ сверхчеловѣческій органъ божества. Обостренный и олицетворенный въ такомъ видѣ католическій принципъ авторитета тщетно покушался уже въ Версалѣ сдѣлать Нѣмецкаго императора орудіемъ своихъ послѣдовательныхъ происковъ. Бисмаркъ по исторіи зналъ, что причина распаденія Германіи сводится къ отпаденію Вельфовъ и къ торжеству ультрамонтанъ; сразу угадавъ проницательнымъ взоромъ пагубныя для націи и государства послѣдствія новаго преобразованія въ римско-католическомъ лагерѣ, онъ не задумался поднять брошенную ему съ противной стороны перчатку и повести борьбу со всею энер-

тіею. Мы находимся въ самомъ разгарѣ этой борьбы, не уступающей нѣмецко-французской войнѣ ни по своей опасности, ни по своему упорству. Противной сторонѣ хотѣлось бы возобновить вторымъ изданіемъ тридцатилѣтнюю войну, разстроить единство Германіи и уничтожить протестантскую Пруссію; но всемірная исторія не идетъ вспять, и протестантскій духъ призванъ заявить себя отнынѣ побѣдоносною, все преодолѣвающею силою, которая перенесла уже Германію на поприще новаго развитія и постоянно будетъ надѣлять націю новою жизненною и устойчивою энергіею. И дѣйствительно, въ христіанско-гуманную міровую эпоху протестантскій духъ попреимуществу и несетъ побѣдоносное знамя духовнаго міра, найдя для нравственности естественный источникъ, изъ которой она истекаетъ, а именно совѣсть человѣка, и такимъ образомъ завоевавъ для нея настоящую естественную область, т. е. дѣйствительный міръ, и взявшись вмѣстѣ съ тѣмъ за рѣшеніе задачи цивилизовать міръ: въ Америкѣ этотъ духъ въ связи съ принципомъ личной свободы и индивидуальной независимости создалъ могущественную республику; точно такъ же и въ Англіи онъ въ связи съ началомъ индивидуальной свободы пробудилъ великій, міродержавный народъ; тогда какъ Франція вслѣдствіе угнетенія этого духа, не смотря даже на его богатыя дарованія, стала страною кровавыхъ революцій, а Испанія и Португалія, эти рабы и палачи іерархіи, въ смутахъ и бездѣятельности проливаютъ горячую кровь свою. Протестантизмъ имѣетъ цѣлью свободное органическое движеніе всѣхъ индивидуальныхъ силъ, самодѣятельность и соучастіе всѣхъ особей въ церкви и государствѣ —одно право и одинъ законъ для всѣхъ, сознаніе гражданственности, свободу вѣроисповѣданья и совѣсти. Онъ имѣетъ цѣлью церковь въ видѣ живого единства различныхъ членовъ, которые, живя на общей почвѣ, стоятъ въ относительной свободѣ между собою и во взаимнодѣйствіи съ цѣлымъ,—церковь, устройство которой въ консисторіяхъ и синодахъ обнаруживаетъ общую волю, въ отвѣчающемъ общимъ потребностямъ культѣ поддерживаетъ религіозную жизнь общества, и своимъ заодно съ эпохою развивающимся вѣроисповѣданіемъ въ безконечно разнообразныхъ видахъ, но все глубже охватывая и освящая жизнь, представляетъ и внѣдряетъ въ человѣчествѣ одну мысль о богочеловѣкѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ о примиреніи человѣка съ Богомъ, словомъ —евангеліе Христа. Онъ имѣетъ цѣлью искусство, которое въ чарующихъ образахъ творчески представляетъ чувствамъ божественныя идеи и для того обнимаетъ всю жизнь, съ тѣмъ чтобы облагородить ее (—ничего не считая нечистымъ, до чего духъ коснулся своимъ дыханіемъ—), съ тѣмъ чтобы (—особенно въ высшей ху-

дожественной формѣ, въ драмѣ—) довести до сознанія, что судьба человѣка—дѣло рукъ его. Протестантскій духъ имѣетъ цѣлью науку, которая, наблюдая, подчинила себѣ природу и создала притомъ научные памятники, представляющіе высшую духовную пищу для людей всѣхъ націй,—науку, которая возникши изъ глубочайшихъ основъ характера въ то же время есть выраженіе искреннѣйшаго убѣжденія, есть этическій подвигъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ заявляетъ происхожденіе отъ своего творца съ его словами: „Вотъ я передъ вами и не могу иначе; помоги мнѣ, Господи!“ А вмѣстѣ съ наукою протестантскій духъ имѣетъ наконецъ цѣлью воспитаніе, которое всего человѣка путемъ развитія приближаетъ къ богоподобію, приводя въ согласіе между собою тѣло и душу, но стремясь путемъ всесторонняго образованія развить духъ такъ, чтобы въ немъ прекраснымъ цвѣтомъ на всю жизнь проявилась охота и сила къ послѣдовательному и не прекращающемуся развитію, жажда, борьба и стремленіе къ истинѣ и божественная наклонность, побуждаться и подвизаться не только и не исключительно ради собственнаго блага и горя, но также и ради блага и горя другихъ людей и всего общества.—Протестантизмъ и понынѣ еще не достигъ этой побѣдоносной цѣли, мало того, по пути къ послѣдней онъ часто измѣнялъ ей; но что онъ стремится къ этой цѣли и въ эпоху христіанскаго гуманизма сознательно пытается достичь ее: это, въ противень католичеству, доказывается присущею ему одному способностью цивилизовать міръ и заселять страны, это болѣе всего доказываетъ вся новѣйшая міровая литература, а также исходящая отъ нея и носимая ею гуманность, единственная въ своемъ родѣ въ исторіи человѣчества, оттого что, носимая духомъ христіанства, она глубже всякой греческой гуманности.

Въ христіанско-гуманную эпоху царствуетъ разумъ. Духъ знаетъ теперь, что въ природѣ и исторіи долженъ быть также и разумъ, потому что Богъ, этотъ абсолютный разумъ, создалъ міръ и человѣчество. Оттого-то и пробудился всеобщій интересъ къ созерцанію и изслѣдованью міра и людей. Сперва міра. А. Гумбольдтъ, Вернеръ, Бухъ, Гаусъ, Ольберсъ, Линкъ, Лихтенштейнъ, Тидеманъ, Рейль, Ганеманъ, Мекель, Тревиранусъ, Шёнлейнъ, Фиргофъ, Дёберейнеръ, Либигъ, І. Мюллеръ, Океnъ, К. Риттеръ, Дове, Дю-Боа-Реймонъ, Гельмгольцъ, Бунзенъ и Кирхгофъ и др. — вотъ имена героевъ въ Германіи, подслушавшихъ у природы тайны ея;— Галль, Карусъ, Гербартъ, Бенеке,—имена пытавшихся рѣшить задачи человѣческаго духа.—На томъ же уровнѣ стояла Франція съ ея Кювье (ум. 1832); съ математиками Лагранжемъ, Лапласомъ и Монжемъ; съ естествоиспытателями Ласепедомъ и Бонпланомъ; съ болѣе молодыми учеными Амперомъ, Жоффруа С-нтъ Илеромъ,

Біотомъ, Гей-Люссакомъ, Орфилою и Араго. Англія, занимаясь болѣе примѣненіемъ добытыхъ научныхъ успѣховъ, нежели теоріей, выступаетъ однако въ передовые ряды научныхъ изслѣдованій съ Дженнеромъ (ум. 1823) и его изобрѣтеньемъ, съ химикомъ Дэви (ум. 1829), съ химикомъ и физикомъ Фарадеемъ, съ математикомъ Д. Ф. В. Гершелемъ, съ физіологомъ и врачомъ Астлеемъ Куперомъ и съ Чарльсомъ Дарвиномъ. Скандинавскій сѣверъ выслалъ своихъ высокоуважаемыхъ сподвижниковъ Датчанина Эрштеда (ум. 1851) ботаника Скоу и знатнѣйшаго химика Шведа Берцеліуса (ум.. 1848 г.). Италія тоже не отставала: оттуда вышли Спалланцани, Гальвани (ум. 1793), Фонтана (ум. 1805), Вольта (ум. 1827). Теорія геектричества Гальвани и Вольты; законы вѣтровъ Довэ; разсѣкающіе съ 1810-го г. воды Миссиссипи пароходы Фультона; паровозы, распространившіеся по примѣру Англіи, Бельгіи и Сѣверной Америки по всей Европѣ; электро-магнитный телеграфъ по усовершенствованному Фарадеемъ открытію Эрштеда (въ настоящее время слишкомъ 20,000 миль телеграфовъ, т. е. почти четыре окружности земного шара); Дю-Боа-Реймона электричество нервовъ и измѣреніе послѣдняго Гельмгольцемъ; оспоприививаніе Дженнера; гомеопатія Ганемана; ортопедія, гидропатія, психіатрія; — френологія Галля; — все это лишь наиболѣе замѣчательныя изъ безчисленнаго множества побѣдъ, одержанныхъ человѣческимъ духомъ надъ природою въ наше время. — Эти изобрѣтенья и открытія остались не безъ пользы: механика и техника, разныя отрасли фабрикаціи, сельское хозяйство съ его орошеніемъ, изслѣдованьемъ почвы и пр., страховыя общества, банки, пути сообщенія, торговля и пр. — все это доказываетъ, что исходящія отъ творцовъ истины въ естественныхъ наукахъ проникаютъ во всѣ слои общества, распространяютъ и усиливаютъ небывалую доселѣ въ исторіи интеллигенцію, вслѣдствіе чего естествознаніе въ настоящее время сдѣлалось царицею наукъ.

Современная намъ эпоха добивалась естественныхъ законовъ не только въ природѣ, но также и въ человѣческомъ мірѣ. Изслѣдованъ уже законъ смертности людей; вычислена средняя продолжительность жизни; — найдено, что смертность убываетъ съ повышеніемъ культуры и благосостоянія; что въ протестантскихъ земляхъ населеніе наростаетъ быстрѣе, нежели въ католическихъ; что сумасшествіе у дикихъ встрѣчается рѣдко, у полуцивилизованныхъ націй чаще, а всего чаще у цивилизованныхъ; что лѣтомъ и на югѣ совершается болѣе преступленій противъ личностей, а зимой и на сѣверѣ противъ имущества; что сумасшествія бываютъ большею частью въ возрастѣ страсти, у мужчинъ между 30-мъ и 40-мъ, у женщинъ между 40 и 50-мъ годами и т. д. Такимъ

образомъ изслѣдованъ и найденъ законъ не только въ наиболѣе случайныхъ съ виду явленіяхъ, но также и въ неуловимомъ, какъ кажется, движеніи всемірной исторіи. Всемірная исторія признается истинной теодицiей, такъ какъ сознано, что все совершавшееся и совершающееся изо дня въ день въ сущности не что иное, какъ дѣло Божье. І. Мюллеръ, Нибуръ, Шлоссеръ, Дункеръ, Моммсенъ, Маколей и пр., вотъ имена мужей, которые изъ историческаго матеріала пытаются открыть законы развитія человѣчества. Послѣ того какъ Ф. А. Вольфъ возвелъ филологію въ науку древности, а Лессингомъ требовалась основательность критики, спеціально изслѣдованьемъ реальныхъ сторонъ древняго міра занялись въ широкихъ размѣрахъ Бёкъ и О. Мюллеръ, а вслѣдъ за ними археологи Фоссъ, Ф. Якобсъ, Лобекъ, Ф. Тиршъ, І. Беккеръ, Бернгарди; — С-тъ Кроа, Вольней, Госселенъ, Міонне, Ле Клеркъ, Летроннъ; — Адамъ, Кларкъ, Додвель, Вальполь, Гокинсъ, Гротъ и пр. Въ искусствѣ то же самое. Въ музыкѣ выступили съ пошибомъ національнаго характера Французы Мегюль, Боэльдьё, Бертонъ, Оберъ, Итальянцы Керубини, Спонтини, Россини пр.;—мировые композиторы Гайднъ, Моцартъ и Бетховенъ. Въ зодчествѣ Шинкель пользовался для своихъ созданій всеобщимъ міровымъ стилемъ; а въ живописи Корнеліусъ и Каульбахъ изображали въ своихъ картинахъ разные возрасты міра. Въ поэзіи первое мѣсто занимаютъ въ Англіи Байронъ и Вальтеръ Скоттъ,—въ Германіи цѣлый рядъ поэтовъ отъ Лессинга и до Гёте. — Философія вступила въ свой золотой вѣкъ съ Кантомъ, Фихте, Шопенгауэромъ, Шеллингомъ и Гегелемъ. — Въ теологіи наконецъ единственный въ своемъ родѣ Шлейермахеръ открылъ душевныя основы религіи, тогда какъ Контъ сошелся съ нѣмецкимъ радикализмомъ въ своей міровой религіи всеобщаго человѣколюбія, въ которой „великое существо“ чтится какъ совокупность всѣхъ мыслящихъ существъ или также всѣхъ великихъ мыслей, ощущеній и подвиговъ людей и по которой единичная жизнь сама по себѣ ничто, а лишь составная часть всеобщей жизни, имѣющей цѣлью осуществленіе красоты, истины и добра въ обществѣ и наконецъ стремящейся охватить наконецъ весь человѣческій родъ. Впрочемъ, какъ бы на религіозномъ поприщѣ единичныя крайности со стороны естествовѣдѣнья и философіи, или со стороны теологіи ни ударялись въ матерьялизмъ;—но современность упрочила за собою выраженное Фридрихомъ Якоби упованіе: „Богъ въ насъ и надъ нами; первообразъ и слѣпокъ, отдѣльный и все-таки въ безраздѣльной связи:—вотъ знаніе намъ присущее и единственно возможное; такъ Богъ открывается людямъ живой, вѣковѣчный, для всѣхъ временъ. Откровеніе во внѣшнихъ проявленіяхъ, какъ бы ни называ-

лось оно, относится къ внутреннему, первоначальному такъ же какъ слово къ разуму. Какъ помимо человѣческой души не можетъ быть мнимаго Бога самого по себѣ, такъ точно помимо нея не можетъ проявиться и истинный Богъ. Какъ человѣкъ чувствуетъ и образуетъ самого себя, — такъ точно представляетъ онъ себѣ и божество, но только могучѣе. Оттого во всѣ вѣка религія людей была такою же какъ ихъ добродѣтель, какъ ихъ нравственное состояніе. Лишь путемъ нравственнаго улучшенія возносимся мы до достойнаго пониманія высшего существа. Иного пути не существуетъ. Мы знаемъ Бога, который сталъ въ насъ человѣкомъ; и невозможно познать иного, ни даже путемъ лучшаго обученія, да и какимъ образомъ могли бы постичь мы такое ученье?"

Въ эпоху гуманности наука съ ея завоеваніями не была замкнутою отъ народа областью. Ставъ общедоступною, она проникла въ народную среду, съ тѣмъ чтобы сдѣлать невозможнымъ существованіе суевѣрія, если и не вдругъ, то со временемъ. Юстусъ Мёзеръ, Франклинъ, Тиссо, Песталоцци начали писать для народа. Изданія для легкаго чтенія, книжки для необходимыхъ справокъ, руководства для всѣхъ сословій, популярныя сочиненія о природѣ и естественныхъ наукахъ, энциклопедіи, (Эршъ и Груберъ, Брокгаузъ и т. п.), журналы, статейки, въ Англіи Брумъ съ его „обществомъ для распространенія полезныхъ знаній" (1825), литература памфлетовъ особенно во Франціи, газеты въ Германіи, Англіи, Сѣверной Америкѣ, Франціи: все это вѣрные сподвижники въ дѣлѣ народнаго образованія, разработки свѣдѣній и науки для общаго достоянія.

Съ подъемомъ народнаго образованія находится во взаимной связи также и развитіе школъ. Чтобы подтвердить такое положеніе, намъ стоило бы обратиться къ учебной статистикѣ всѣхъ цивилизованныхъ странъ, но мы отлагаемъ это, потому вопервыхъ, что числа быстро мѣняются, а во вторыхъ и потому, что новѣйшія статистическія указанія подобнаго рода всегда легко добыть и всеобщая педагогическая дѣятельность въ не-германскихъ земляхъ началась настоящимъ образомъ лишь съ 1866-го и 1870-го гг. И въ самомъ дѣлѣ, прусскія войска отличались на богемскихъ поляхъ не только своею храбростью, т. е. не только такимъ качествомъ, какимъ въ той же мѣрѣ обладалъ также и вражескій станъ, но болѣе всего проявленіемъ интеллигенціи, которая обнаружилась какъ въ начертаніи военныхъ плановъ, такъ точно и въ исполненіи ихъ до малѣйшихъ подробностей, въ дѣйствіяхъ не только офицеровъ, но и рядовыхъ. Всѣмъ стало ясно при этомъ что духовная мощь выше физической, и что общеразвитое, образованіе народа даже на полѣ битвы имѣетъ рѣшающее значе-

ніе. Прусскій шульмейстеръ, — таковъ былъ общій говоръ послѣ 1866-го г.—побѣдилъ австрійскаго. А въ 1870-мъ г. нѣмецкій шульмейстеръ одолѣлъ французскаго. Хотя такая похвала нѣмецкому шульмейстеру несправедлива въ томъ отношеніи, что за всѣмъ этимъ упустили изъ виду игольчатыя ружья, современные успѣхи военнаго дѣла, даровитыхъ предводителей, словомъ хотя за школою забыли казарму, однако эти громадныя войны все-таки до очевидности доказали, что при одинакихъ впрочемъ условіяхъ побѣда остается за болѣе образованнымъ войскомъ. А потому и неудивительно, что по сю и по ту сторону канала стали добиваться тѣхъ-же учрежденій, которыя сдѣлали Пруссію, а вмѣстѣ съ тѣмъ и Германію, могущественною, побѣдоносною и славною, а именно всеобщей воинской повинности и устроеннаго на нѣмецкій ладъ школьнаго образованія. Первая введена во Франціи, Австріи и Россіи, но по весьма понятнымъ причинамъ еще не въ Англіи. Но за исключеніемъ побѣжденной Франціи, открывшей было изъ ненависти къ Германіи, настежь двери ультрамонтанству, вездѣ старались придать школьной системѣ новый видъ по нѣмецкому образцу. Послѣ долгой борьбы въ парламентѣ Австрія въ маѣ 1868-го г. издала на основаніи всеобщаго обязательнаго обученія свои законы о народныхъ школахъ; исторія и статистика русскихъ учебныхъ заведеній отъ 1865-го года доказываютъ, что тамошнее министерство дѣятельно печется о народномъ образованіи; законодательство въ Англіи также выступило на почву всеобщаго обязательнаго обученія и въ августѣ 1870-го г. оно издало отвѣчающій современнымъ требованіямъ законъ о школахъ; даже въ нѣкоторыя изъ южно-американскихъ республикъ пытались привлечь нѣмецкихъ учителей и учрежденіемъ нормальныхъ школъ подготовить всеобщее народное образованіе. По заключеніи мира съ Франціей въ самой Германіи началось сильное движеніе. Реакціонное направленіе въ области народныхъ школъ прекратилось; старые враждебные развитію регламенты 15-го октября 1872 г. уступили мѣсто составленнымъ министерствомъ Фалька всеобщимъ постановленіямъ, благодаря которымъ опять воцарилась основанная Песталоцціемъ педагогика, а между собственно народной школой и высшими училищами введенъ переходный членъ, такъ называемая средняя школа, и такимъ образомъ учителю элементарнаго училища дана возможность образовать себя для дѣятельности и для управленія въ заведеніяхъ этого рода, съ тѣмъ чтобы такимъ путемъ выйдти изъ отводимаго ему прежде ограниченнаго круга дѣйствія. Названное министерство назначило конференцію изъ спеціалистовъ какъ для устройства женскихъ училищъ, такъ и для предстоящаго преобразованія высшей учебной системы, потому что составленный прусскимъ тайнымъ совѣтникомъ Визе учебный и испытательный у-

тавъ отъ 6-го октября 1859-го г. также опровергался и осуждался съ разныхъ сторонъ. Представители высшей учебной системы, собравшись въ октябрѣ 1873-го г. въ министерствѣ просвѣщенія въ Берлинѣ, въ своихъ воззрѣніяхъ далеко расходились другъ съ другомъ, и ихъ совѣщанія не оставили по себѣ никакого практическаго и осязательнаго, никакого непосредственно для законодательства пригоднаго результата. Они лишь въ томъ были согласны, что гимназію слѣдуетъ поддержать въ настоящемъ ея видѣ, что для мѣщанскаго сословія необходимы реальныя училища безъ латини, и къ сожалѣнію также въ томъ, что желательно было бы соединить высшія школы съ такъ называемыми приготовительными училищами т. е. съ особыми трехклассными элементарными школами. Но касательно значенія реальныхъ гимназій, прозванныхъ у Визе реальными училищами 1-го разряда, господствовало крайнее разногласіе такъ что многолѣтняя борьба реализма съ гуманизмомъ, или скорѣе съ вербализмомъ, не разрѣшилась удовлетворительно, а напротивъ, получила еще свѣжую пищу. И въ самомъ дѣлѣ, въ настоящее время въ области высшей учебной системы господствуетъ всеобщая неурядица. Всѣ сходятся между собою только въ недовольствѣ вслѣдствіе положенія дѣлъ съ 1859-го г., но никто не знаетъ въ сущности, чѣмъ замѣнить порицаемые недостатки — это обстоятельство не мало способствуетъ тому, чтобы отложить въ долгій ящикъ тщетно предлагаемое съ 1819-го г. учебное законодательство въ Пруссіи. Престарѣлый виновникъ теперешней организаціи школъ покидаетъ свою должность, и никому неизвѣстно, что дастъ міру преемникъ его. Дарованныя высшимъ школамъ преимущества подали поводъ къ разнымъ злоупотребленіямъ. Самое пагубное значеніе имѣла льгота одногодовой военной службѣ волонтеровъ. Такое исключительное положеніе въ войскѣ было создано съ цѣлью доставить облегченіе научному образованію и пріобрѣсть офицеровъ для ополченія. Утвержденная организація высшихъ учебныхъ заведеній поневолѣ вызвала исключительное положеніе, когда имѣлось въ виду пріобрѣсть тѣ или другія преимущества; вслѣдствіе чего и казалось полезнымъ право на одногодовую службу связать съ обрывкомъ высшаго образованія. Второклассники гуманистической и реальной гимназій, первоклассники реальныхъ школъ второго разряда пользовались безъ всякаго испытанія сказанною льготою, получившею тѣмъ болѣе вѣское значеніе, чѣмъ тягостнѣе становилась военная служба. Дурныя послѣдствія не заставили себя ждать. Гуманистическія и реальныя гимназіи, реальныя училища второго разряда выростали словно грибы и размножались далеко свыше потребности научнаго образованія. Научныя заведенія (а именно реальныя гимназіи) до второго класса страдали отъ излишества учащихся, а въ

верхнихъ—классахъ отъ ужаснаго запустѣнія, такъ что они тормозились въ своихъ дѣйствіяхъ и частью низведены были до приготовительныхъ заведеній для волонтеровъ. У мѣщанской школы, въ томъ видѣ какъ естественымъ путемъ развивалась она до 1859-го г., подрѣзанъ жизненный нервъ, и системѣ народныхъ училищъ нанесенъ ущербъ во всѣхъ отношеніяхъ. Общины только выдавали деньги на заведенія, въ которыхъ сыновья членовъ засѣдавшихъ въ совѣтѣ, пріобрѣтали военную льготу, тогда какъ для дѣтей неимущихъ разрѣшались крайне недостаточныя средства. И въ самомъ дѣлѣ: это вмѣшательство воинской повинности въ дѣло образованія составляетъ одно изъ величайшихъ золъ въ области учебной системы и отъ своевременнаго и правильнаго устройства этого дѣла въ значительной степени зависитъ благо молодого поколѣнія въ Германіи. Такою пагубной погонею за свидѣтельствомъ одногодовиковъ не только наносится ущербъ учебной системѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ извращаются еще и соціальныя условія, такъ какъ дѣти земледѣльцевъ, ремесленниковъ и вообще сколько-нибудь достаточныхъ рабочихъ втираются въ научныя заведенія, съ тѣмъ чтобы добиться тамъ возможнаго преимущества и избавиться отъ низшей сферы человѣческаго труда—избавиться отъ нея даже въ такомъ случаѣ, когда они никакими выдающимися дарованіями не предназначены къ сферѣ болѣе высокой. Педагогикѣ наносится вредъ тѣмъ, что требованья школы вовсе не стоятъ въ связи съ боевыми способностями будущихъ волонтеровъ, такъ напр. въ школѣ не обращается ни малѣйшаго вниманія на развитіе физической силы и ловкости. Свободныя педагогическія предпріятія окончательно губятся и оказываются почти невозможными, оттого что единственная цѣль, къ которой стремится большинство молодежи изъ достаточныхъ сословій, состоитъ въ пріобрѣтеніи одногодового свидѣтельства, и директорà высшихъ школъ вольны по своему произволу располагать льготою.—Воодушевясь осуществленіемъ съ трудомъ достигнутаго національнаго единства, вопреки всѣмъ педагогическимъ мастерамъ, имѣющимъ въ виду одинъ только извѣстный школьный методъ и прибѣгающимъ лишь къ палліативнымъ мѣратъ, образовалась партія, стремящаяся на нѣмецко-національной почвѣ соорудить общую, внутри разумно и цѣлесообразно расчлененную національную школу. Эта партія хочетъ уравнять для всѣхъ путь къ просвѣщенію и устроить такую школу, въ которой всѣ дѣти народа и должны пріобрѣсть извѣстное наименьшее количество образованія и могутъ достичь высшей учености. Для этого предлагается продолжающееся до двѣнадцатилѣтняго возраста элементарное обученіе для всѣхъ, затѣмъ для менѣе одаренныхъ училище съ цѣлью дальнѣйшаго образованія, для болѣе одаренныхъ—такъ называемую въ Швейцаріи

второстепенную—или германскими учителями „нѣмецкую школу“, а для научно образованныхъ—гуманистическую и реальную гимназію. Сказанная партія возстаетъ противъ существующей правительственной имущественной и сословной учебной системы и требуетъ въ дѣлѣ образованія одинаковаго права для всѣхъ: вопервыхъ, потому что природа не ставитъ дарованіе дитяти въ зависимость отъ сословныхъ и имущественныхъ условій его родителей, — вовторыхъ, потому что правительство нѣкоторымъ образомъ понуждаетъ всякаго человѣка къ существованію, такъ какъ оно самыми строгими наказаніями караетъ всякое покушеніе на жизнь ребенка, а слѣдовательно обрекаетъ дитя пролетарія на злосчастіе и горе, если въ то же время не вступится въ дѣло воспитанія, — втретьихъ, потому что всякая прибыль человѣческой интеллигенціи должна считаться прибылью для всего общества,—вчетвертыхъ: если даровитое дитя остается бѣднымъ оттого только, что его родители живутъ въ бѣдности, то это лишь соціальное зло,—впятыхъ: открывъ поприще образованія даже для дѣтей бѣднѣйшаго люда, мы отнимаемъ у соціальнаго движенія одно изъ опасныхъ орудій его,—вшестыхъ, потому что всеобщая народная школа является необходимымъ послѣдствіемъ всеобщей воинской повинности,—наконецъ, потому что только при такой организаціи дѣйствительно возможно опредѣлять дѣтей для того рода школъ, какой подобаетъ имъ по ихъ способностямъ. Поборники этого направленія осуждаютъ также много-порицаемое полуобразованіе народныхъ учителей, требуютъ научнаго образованія для всѣхъ преподавателей и производства по должностямъ всѣхъ снизу до верху. Эти поборники обратили на себя теперь сильное вниманіе, но ихъ мало слушаютъ и осуждаютъ даже въ идеалистическихъ бредняхъ. То, чего они требуютъ, сто́итъ-де, говорятъ, большихъ денегъ, и хотя наше государственное общество и обладаетъ этими капиталами, однакожь оно не желаетъ пока употребить ихъ на такое дѣло. Но идея общей, въ себѣ самой расчлененной народной школы въ концѣ концовъ одержитъ верхъ, оттого что она является необходимымъ слѣдствіемъ общественныхъ бытовыхъ условій въ христіанско-гуманную эпоху. Впрочемъ она осуществлена уже въ Швейцаріи и указываетъ путь къ педагогическому развитію въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки.

Въ настоящее время народные учителя въ Германіи, вслѣдствіе постояннаго дорожанія всѣхъ жизненныхъ потребностей въ странѣ и проистекающаго отсюда ущерба въ ихъ и безъ того уже скудномъ и даже вовсе недостаточномъ доходѣ, до сихъ поръ вынуждены были прежде всего приняться общими силами за улучшеніе своего внѣшняго положенія. Подъ водительствомъ даровитаго В. Юттинга они выдержали славную борьбу и добились уже значительныхъ выгодъ,

хотя все еще не достигли положенія, отвѣчающаго возможности ихъ призванія. Направленная главнѣйше на внѣшнюю сторону дружная дѣятельность учителей отодвинула на задній планъ болѣе внутреннія стремленія ихъ. Не смотря на большое число ежегодно выходящихъ педагогическихъ сочиненій и учебниковъ, едва ли можно указать на существенный успѣхъ въ педагогическомъ, дидактическомъ и методическомъ отношеніи. Сознаніе, что воспитаніе юношества должно считать первымъ долгомъ своимъ возбужденіе и оживленіе любви къ отечеству, конечно сдѣлалось, по возстановленіи императора и имперіи, болѣе общимъ и болѣе опредѣленнымъ, нежели прежде; а борьба правительства съ ультрамонтанами только содѣйствовала тому, чтобы сдѣлать эту любовь сильнымъ факторомъ на поприщѣ образованія нѣмецкой націи.

Протестантскій духъ слѣдуетъ считать настоящимъ творцомъ нѣмецкой учебной системы; этотъ духъ и возвеличилъ Пруссію: онъ не только поднялъ ее послѣ паденія, но далъ ей также возможность возстановить Германскую имперію и навсегда завладѣть предводительствомъ надъ нею. Съ своей свободой совѣсти, свободой науки, съ своимъ свободнымъ самоопредѣленіемъ, съ своею на естественныхъ началахъ основанною системой обученія онъ возсталъ противъ принципа власти, который въ заявленіи непогрѣшимости дошелъ до высшихъ и крайнихъ предѣловъ, и въ концѣ концовъ торжество протестантскаго духа несомнѣнно.

Въ христіанскую гуманную эпоху во всѣхъ цивилизованныхъ государствахъ стараются основывать школы за школами. И всѣ онѣ проникались и проникаются христіанскимъ гуманнымъ духомъ, который путемъ развитія пытается осуществить и проявить вѣчное въ конечномъ, который стремится овладѣть дѣломъ и жизнью, который (согласно различнымъ цѣлямъ изъ различныхъ средоточій) всесторонне образуетъ будущаго человѣка, смотря по его способностямъ и поприщу его развитія, предлагая для этого развивающій душу предметъ преподаванія, который въ сущности сводится къ идеѣ о Богѣ, природѣ и человѣкѣ. Конечно, въ назначеніи пути и постановкѣ цѣли и пр. предстоитъ еще много тревогъ и борьбы: но вѣдь только въ борьбѣ и крѣпнетъ жизнь. Не все идетъ по прямому направленію къ постановленной педагогикѣ цѣли: развитіе первой движется во всемірной исторіи и заодно съ нею спиралями, въ которыхъ только одна половина кривой подымается кверху, тогда какъ другая повидимому идетъ вспять, но лишь съ тѣмъ, чтобы, подвигаясь впередъ—подняться вновь къ верхней дугѣ. „Вѣка—какъ выразился Александръ Гумбольдтъ—лишь секунды въ громадномъ процессѣ развитія идущаго впередъ человѣчества“. Но восходящая дуга поднимается небольшимъ изгибомъ, и весьма непріятно находиться въ этой низшей переходной части ея.

ГЕРМАНІЯ И ЕЯ ШКОЛЫ.

2.

Нѣмецкіе духовные герои и ихъ твореніе: Христіанская гуманность и христіанское гуманное воспитаніе.

Хоромъ духовнаго царства въ наше время управляетъ Германія. Это составляетъ какъ преимущество, такъ и односторонность нѣмецкаго народа относительно другихъ націй. У другихъ цивилизованныхъ народовъ нашего времени высшее духовное образованіе вытекаетъ изъ развитія матеріальныхъ производительныхъ силъ; въ Германіи же развитіе матеріальныхъ производительныхъ силъ исходитъ изъ предшествовавшаго ему духовнаго образованія. Нѣмецкій народъ попреимуществу народъ теоретическій,—это въ наше время интеллигенція міра. Въ философіи, въ теоріи и практикѣ искусства, въ теологіи, естествовѣдѣніи, языкознаніи и ученіи о человѣкѣ,—во всемъ Нѣмцы выступаютъ великими геніями всемірной исторіи, усматривающими чего до сихъ поръ не было усмотрѣно, и выражающими то, для чего до сихъ поръ не могли еще найти слова. Но настоящая черта проходящая чрезъ всѣ ихъ труды и чрезъ все выработанное ими, одна и единственная,—а именно, постичь предметъ, изслѣдованью котораго они посвятили свою жизнь, какъ нѣчто живое, развивающееся.

Философія выступаетъ такъ же величаво, какъ и въ дни Платона и Аристотеля. Въ ней вступаетъ въ свои права принципъ нѣмецкой реформаціи, которая ставитъ человѣка какъ особь въ свободное и непосредственное отношеніе къ его Богу и дѣлаетъ блаженство зависимымъ отъ собственнаго религіозно-нравственнаго подвига человѣка. Такое дѣйствительное признаніе особи побудило мыслителей опереться на самихъ себя и матеріалъ мышленія заим-

ствовать уже не исключительно изъ откровенія, какъ то до реформаціи дѣлалось схоластиками. Англичанину Бакону Веруламскому природа казалась важнѣйшимъ источникомъ истины. За нимъ послѣдовалъ Декартъ, считавшій самоистинность мышленія единственно надежною исходною точкою по пути къ истинѣ и поставившій одною изъ главныхъ задачъ философіи вопросъ, какъ къ познающему субъекту относится познаваемый объектъ. Послѣ того какъ Локкъ попытался отдѣлить въ нашихъ познаніяхъ все, что въ нихъ лишь субъективнаго свойства, или различить что въ нихъ идеально и что реально, а Юмъ отрицалъ возможность всякаго истиннаго познанія или всякой истины,—выступилъ одинъ изъ величайшихъ мыслителей всѣхъ вѣковъ, „*всеразлагающій*“ Иммануилъ Кантъ, и впервые подвергъ суду негодную поросль духа, сильно разросшуюся и грозившую заглушить истинное дерево жизни,—подобно мореплавателю, который, добиваясь разумнаго сознанія, пустился въ дальній океанъ мысли, выбросивъ за бортъ все, что могло бы напомнить ему возвратъ. „Я предначерталъ себѣ путь, котораго хочу держаться. Я отправлюсь по этому пути и ничто да не помѣшаетъ мнѣ идти по немъ далѣе“.—Вотъ предпосланное имъ заявленіе. Надо начать съ критики познавательной способности,—такъ учитъ онъ,—если хотимъ достичь прочныхъ познаній. Не всякое познаніе истекаетъ изъ опыта; напротивъ, способъ познавать причинность, субстанціальность, реальность, единство и множество предметовъ и пр. присущъ намъ прежде всякаго опыта; категоріи разума—вотъ условіе всякаго опыта.*) Такое же идеальное свойство присуще и чувственному постиженію пространства и времени. За предѣломъ сложившагося при посредствѣ чувствъ и разума опыта находится реальное, которое мы знаемъ только такимъ, какимъ оно намъ является, а не такимъ каково оно само въ себѣ. Спрашивается однако, нѣтъ ли такого способа познанія, при посредствѣ котораго мы переходимъ за предѣлы чувственнаго опыта. Вслѣдствіе критики разума утрачиваются конечно высшія блага человѣка, Богъ, свобода и безсмертіе, но и это лишь постольку, поскольку разумъ подвизается чисто теоретически. Послѣдній однако обладаетъ также практическимъ свойствомъ и въ такомъ случаѣ въ состояніи создать изъ самого себя высшій законъ нравственнаго дѣйствія, имѣющій всегда и для всѣхъ неопровержимую силу. Онъ дѣлаетъ это, предполагая какъ свободу и безсмертіе, такъ

---

*) Кантъ упускалъ при этомъ изъ виду, что естественнымъ предусловіемъ всѣхъ возможныхъ категорій, а въ томъ числѣ и этихъ является—единство нашего сознанія, во всегдашнемъ взаимодѣйствіи съ строго-опредѣленнымъ разнообразіемъ предлежащей ему дѣйствительности. Прим. перевод.

точно и Бога, и эти идеи, какъ необходимые постулаты разума, сохраняютъ въ нравственномъ дѣйствіи полную свою законность.

Не удовлетворяясь двумя факторами познанія, идеальнаго и реальнаго, философія стремится теперь къ высшему единенію обоихъ. *Іоаннъ Готлибъ Фихте*, одинъ изъ самыхъ мощныхъ и твердыхъ умовъ нѣмецкой націи, воздвигаетъ умственное зданіе, которое подобно величавому собору среднихъ вѣковъ, въ грандіозномъ стилѣ поддерживается одною единственною мыслью, мыслью о *Я*, которое въ безусловной свободѣ полагаетъ себя въ средоточіи міра. Во всѣхъ представленіяхъ *Я* представляющій, *Я*, какъ непосредственное самосознаніе, есть условіе бытія всѣхъ вещей: всякое бытіе не что иное, какъ извѣстная модификація сознанія. Хотя это *Я* въ назначеніяхъ бытія своего вполнѣ самостоятельно; но въ бытіи своемъ оно само зависитъ все-таки отъ другого *Не-Я*,—оно стремится своимъ опредѣляемымъ помимо всякаго внѣшняго мотива дѣйствіемъ преодолѣть эту зависимость, но не можетъ преодолѣть ее вполнѣ. Такъ какъ оно поэтому никогда не бываетъ совершенно независимымъ: то крайняя цѣль его находится въ безконечности. Вотъ въ чемъ основа вѣры въ Бога, или скорѣе въ нравственное міроустройство.

„Нашъ міръ это—олицетворенный матеріалъ нашего долга: вотъ собственно реальное въ вещахъ. Нравственный *урядъ* это—принимаемое нами божественное начало, это самъ Богъ. Богъ самъ по себѣ и существуетъ только какъ такой нравственный урядъ міра“.— Сочетавъ эту безусловную дѣятельность нашего *Я* съ бытіемъ, которое по Фихте было просто задержкою дѣятельности, мы получимъ позднѣйшую его систему, въ которой онъ говоритъ: Одно только существуетъ само собой,—Богъ, и Онъ самъ въ себѣ весь жизнь. Лишь въ непосредственномъ соприкосновеніи съ Богомъ обрѣтается жизнь, свѣтъ и блаженство.

Нѣтъ ничего кромѣ Бога; и Богъ не что иное какъ жизнь.
Завѣса ясно открывается передъ тобою:
Она—твое *Я*: пускай умретъ все тлѣнное;
Затѣмъ живъ будетъ только Богъ въ твоемъ стремленьи.
Постигни, чѣмъ переживется это стремленіе,
Тогда ясно отличишь и самую завѣсу;
И передъ тобой ясно разоблачится божественная жизнь.—

Фихте возводитъ идеальное въ средоточіе міра и установляетъ этическій идеализмъ, тогда какъ *Артуръ Шопенгауръ* стремится открыть сущность реальнаго или, выражаясь школьнымъ языкомъ, изслѣдовать предметъ самъ по себѣ. Исходную точку своей философіи онъ беретъ отъ міра, поскольку представляется намъ послѣд-

ній. Но представленіе не исключительно только чувственная дѣятельность, напротивъ, оно дѣйствіе ума. Чувственныя впечатлѣнія доставляютъ переходящему отъ дѣйствій къ причинамъ уму одинъ только сырой матеріалъ, изъ котораго умъ чрезъ посредство первоначально сущихъ въ душѣ представленій о пространствѣ и времени составляетъ представленіе о мірѣ. Изъ добытыхъ такимъ путемъ представленій человѣческій разумъ образуетъ отвлеченныя понятія и относитъ ихъ опять къ непосредственному представленію. Отсюда слѣдуетъ, что ядромъ всякаго разумнаго познанія должно быть чувственное представленіе. Разумъ не даетъ никакихъ дѣйствительныхъ познаній, и задача философіи состоитъ лишь въ томъ, чтобы чувственное представленіе преобразить въ отвлеченное познаніе разума.—Если міръ постигнутъ какъ представленіе, то возникаетъ вопросъ, что значитъ онъ еще помимо того. Въ неорганическомъ мірѣ легко открыть связь между дѣйствіемъ и причиною. Чѣмъ выше поднимаемся въ цѣпи существъ, тѣмъ менѣе ясна эта связь. Самъ человѣкъ руководится невидимыми мотивами. Но то, что лежитъ въ основѣ всѣхъ перемѣнъ, въ человѣкѣ обнаруживается въ видѣ воли, которая поэтому и образуетъ настоящую сущность представляющаго человѣка. Воля и есть причина всѣхъ перемѣнъ вообще. Въ видѣ объекта познанія міръ не что иное какъ представленіе; но независимо отъ послѣдняго онъ не что иное какъ воля. Воля это—первичное въ мірѣ; познаніе является лишь на высшихъ ступеняхъ бытія и потому оно—вторичное.—Воля, какъ первосущность міра, слѣпа, а потому сущность міра — стремленіе безъ смысла, а конечная цѣль его—страданіе. Безпощадное утвержденіе воли для жизни со стороны человѣка есть источникъ зла, а аскетическое отрицаніе ея есть высшая добродѣтель.

Мрачный выводъ Шопенгауэровой философіи доказываетъ уже самъ по себѣ, что и этотъ глубокій мыслитель, обладавшій какъ ни одинъ изъ его предшественниковъ точностью и ясностью выраженія, не вполнѣ разоблачилъ сущность реальности и не рѣшилъ загадки міра. Съ Кантовской точки зрѣнія онъ сдѣлалъ шагъ впередъ, указавъ на непосредственное наблюденіе какъ на настоящій источникъ познанія разума и вводя опытъ какъ истиннаго руководителя, такъ что вообще настоящее значеніе Шопенгауэра обнаруживается въ его теоріи познанія. Примѣняемый Кантомъ и Шопенгауэромъ методъ мышленія впослѣдствіи замѣнился въ философіи другимъ, обратнымъ методомъ, исходящимъ отъ понятія къ дѣйствительности. Молодой Шеллингъ смѣло перешагнулъ черезъ грань между идеальностью и реальностью, обнаруженную Кантомъ съ такимъ избыткомъ остроумія. Шеллингъ прямо принимаетъ, что внутренній міръ по существу своему тождественъ съ внѣшнимъ. Приро-

да, по его мнѣнію, видимый духъ, а духъ—невидимая природа. Мы должны видѣть природу въ Богѣ, а Бога въ природѣ.—Вотъ что поставила себѣ задачею философія, заявивъ въ отважной заносчивости: "Философствовать о природѣ значитъ то же, что создать природу, высвободить ее изъ мертваго, какъ бы объявшаго ее механизма: вдохнуть въ нее, такъ сказать, свободу и довести ее до собственнаго свободнаго развитія. И въ самомъ дѣлѣ, матерія не что иное какъ потухшій духъ. А потому и философія не что иное какъ полное изображеніе интеллектуальнаге міра въ законахъ и формахъ проявляющагося, и затѣмъ также полное пониманіе этихъ законовъ и формъ изъ интеллектуальнаго міра".

Поставленную Шеллингомъ задачу Гегель рѣшилъ въ томъ смыслѣ, что представилъ духовный міръ какъ истину міра естественнаго и посредствомъ діалектики (т. е. метода мышленія, при которомъ одно понятіе необходимо порождаетъ свое противоположное или въ него переходитъ) постигъ всѣ явленія природы и духа какъ моменты самой въ себѣ выработанной идеи. „Разсматривать что нибудь разумно не значитъ подвести разумъ извнѣ къ предмету и этимъ путемъ изслѣдовать послѣдній, напротивъ, предметъ самъ по себѣ разуменъ; тутъ самъ духъ въ своей свободѣ, эта вершинная точка самосознательнаго разума, даетъ себѣ дѣйствительность и порождаетъ ее въ видѣ существующаго міра; дѣло науки состоитъ лишь въ томъ, чтобы довести эту собственную работу разума до сознанія предмета". Передъ такимъ разумомъ міръ является уже какъ самооткровеніе абсолютнаго духа, какъ чистая дѣятельность, которая въ человѣческой субъективности выступаетъ какъ духовная, сама себя сознающая, какъ мыслящая и хотящая дѣятельность, а въ потокѣ исторіи обнаруживается въ человѣчествѣ какъ этическая, художественная, религіозная и философская, въ природѣ же напротивъ того проявляется какъ безсознательная сила, дѣйствующая однако цѣлесообразно, такъ какъ въ ней жива та-же дѣятельность, что и въ духовномъ мірѣ.

Возражая противъ этого абсолютнаго знанія, выступившаго съ притязаніемъ все знать и все понимать мыслію, старецъ Шеллингъ былъ правъ, заявивъ: „Невозможно подступать къ дѣйствительности съ чисто раціональнымъ началомъ".—Гербартъ также былъ правъ, требуя Бога въ заключеніе философіи: „У насъ нѣтъ данныхъ для знанія Бога, и религія ничего не выиграла бы, еслибъ Богъ ясно предсталъ наблюдателю въ точныхъ, спекулятивныхъ очертаніяхъ; требуемое религіею смиреніе поддерживается сознаніемъ невѣдѣнья". Однако и Гегель въ свою очередь былъ правъ, изыскивая и открывъ Бога въ природѣ и духовномъ мірѣ, въ которомъ мы дѣйствуемъ, живемъ и существуемъ, — но только

этимъ не исчерпывается еще сущность Божія, потому что Богъ не только въ мірѣ, но имѣетъ свое бытіе также внѣ міра, вслѣдствіе того и въ томъ смыслѣ, что онъ единство, тогда какъ вселенная не что иное какъ совокупное множество;—сущность Бога не можетъ быть исчерпана человѣкомъ, который, будучи замкнутъ въ ограниченной пяди времени и пространства, не въ состояніи даже охватить весь міръ, а какъ конечный духъ тѣмъ еще менѣе способенъ познать безконечный. Человѣкъ не въ силахъ постичь сущность Бога, божескую психологію и метафизику; онъ не вѣдаетъ даже, познаетъ ли онъ Бога во всѣхъ свойствахъ, потому что онъ познаетъ въ Богѣ только тѣ свойства, для которыхъ обладаетъ духовными органами; но въ свойствахъ, какія онъ въ состояніи познать, онъ все-таки имѣетъ Бога,—вѣдь капля морской воды та же морская вода, хотя и не все море. „Идеи міръ и Богъ находятся во взаимномъ соотношеніи. Онѣ не тождественны, ибо въ нашемъ пониманіи божество всегда предполагается какъ единство безъ множества, а міръ—какъ совокупное множество безъ единства; міръ заключенъ въ пространствѣ и во времени, а божество внѣ пространства и времени; міръ есть совокупность противоположностей, а божество—реальное соединеніе всѣхъ противоположностей; но одно безъ другого немыслимо; ни міръ безъ Бога, ни Богъ безъ міра". Такими словами возвѣстилъ уже истину и истинную точку зрѣнія философіи мужъ, соединившій съ самымъ проницательнымъ діалектическимъ умомъ самое глубокое чувство, благодаря чему и сдѣлался основателемъ теологіи въ христіанскій гуманный вѣкъ — а именно Шлейермахеръ.

Критика въ докантовскую эпоху уже подвизалась на поприщѣ религіозной жизни. Она пришла въ столкновеніе съ сверхъестественностью и неестественностью догматическаго христіанства, съ тѣмъ чтобы замѣнить это обыденною естественностью. Холодный умъ, имѣющій своимъ естественнымъ предѣломъ спекулятивное познаніе и непосредственное чувство, выступилъ на передній планъ—настала эпоха такъ-называемаго просвѣщенія, когда утратился религіозный, спекулятивный и историческій смыслъ. Историко-критическія изслѣдованья Земмлера, Эйхгорна, Планка и другихъ, были одержимы тѣмъ субъективнымъ способомъ изложенія, который идеями и представленіями современности мѣритъ идеи и представленія минувшихъ вѣковъ и не умѣетъ погрузиться съ полною любовью въ свойства и особенности послѣднихъ. Это богословское направленіе опорными точками религіи поставило Бога, добродѣтель и безсмертіе, а евангеліе—единственною руководящею нитью вѣры. Но все, что въ евангеліи несогласовалось, на одностороній этотъ взглядъ, съ здравымъ человѣческимъ смысломъ, считалось лишь мѣстнымъ и временнымъ. Христосъ

и апостолы—такъ толковалъ теологическій раціонализмъ—снисходили къ слабостямъ и предразсудкамъ эпохи и могли даже заблуждаться въ вещахъ, не составляющихъ сущности религіи; всякія ученія догматики, несогласныя съ здравымъ человѣческимъ смысломъ, слѣдуетъ, говорили раціоналисты, отвергнуть.—Противъ односторонняго господства ума возстала пробудившаяся вновь религіозная задушевная жизнь, для которой все господствующее направленіе не могло дать никакой пищи. Противъ послѣдняго выступилъ Якоби, доказавъ, что умъ съ своими доводами не можетъ вести ни къ какому истинному познанію: „Богъ, котораго можно было бы познать, не былъ бы даже Богомъ". „Безъ вѣры мы не въ состояніи выйти за дверь, ни пойти къ столу, ни лечь въ постель. Въ Бога вѣруютъ не ради скрывающей Его природы, а напротивъ, ради сверхъестественнаго начала въ человѣкѣ, что̀ одно только и обнаруживаетъ и доказываетъ Его". Гаманъ также возсталъ противъ здраваго разсудка, противъ этого великаго разводчика, который „во всякое время выдаетъ разводную истинѣ, расторгая все, что связала природа". Въ то же время и Лафатеръ смѣло съ сверхчувственною чувственностью противопоставилъ сухому уму жизнь и всего человѣка: „Если встрѣтишь цѣльнаго и вполнѣ гуманнаго человѣка, все облагороживающаго въ себѣ и внѣ себя, то преклонись передъ нимъ; я знаю только одного по преданію. Я христіанинъ, т. е. я вѣрую въ царственное достоинство, въ неизмѣримое величіе человѣческой натуры". И вотъ изъ глубины этой задушевности забила ключемъ духовная жизнь; возникъ эстетико-философскій идеализмъ такъ называемыхъ геніальныхъ людей. Онъ продолжалъ развиваться благодаря Фихтевой и Шеллинговой философіи, съ тѣмъ чтобы наконецъ достичь своей вершины въ романтикѣ, въ этомъ блаженствѣ и упоеніи чувствъ, въ этой рѣзкой противоположности къ прозѣ 18-го столѣтія. Однако полное воскресеніе религіозной задушевной жизни возбуждено было не фантастическимъ идеализмомъ, а напротивъ, нуждою и гнетомъ эпохи, обрушившимся надъ Германіей въ лицѣ завоевателя Наполеона. Настала борьба за высшія блага, за очагъ, за свободу и родину. Лучшіе люди изъ народа добровольно шли на смерть, лишь бы отвоевать утраченное, и одушевленіе, упованіе и энергія ихъ мощною силою сломили франкскія оковы. Эта борьба за свободу вызвала также и новый духъ, бо̀льшую глубину и высшую строгость нравственной жизни въ Германіи. Нужда и тогда тоже, какъ всегда, научила насъ молиться. Два мужа—Гегель и Шлейермахеръ—пытались связать въ единство системы вновь пробудившееся религіозное сознаніе. Въ одной лишь религіи, такъ училъ Гегель, духъ достигаетъ полнаго постиженія самого себя. Вѣчная истина предстоитъ для всѣхъ только тогда, когда является въ качествѣ рели-

гіозной, въ оболочкѣ представленія. Пребывая въ противоположностяхъ, разсудокъ видитъ въ откровеніяхъ религіи одни только противорѣчія, тогда какъ, наоборотъ, высшее ихъ единство или истина разоблачается разуму, что̀ и имѣетъ мѣсто въ Троицѣ, въ ученіи о Христѣ, въ грѣхопаденіи и искупленіи. Для разсудка все это непостижимости; но для разума—чувственныя оболочки вѣчныхъ истинъ.—Эта Гегелевская правовѣрная схоластика скоро утратила подъ собою почву, и гласно заявленное примиреніе разума съ ортодоксіей оказались заблужденіемъ. Церковное правовѣріе громко протестовало противъ пониманія христіанства со стороны Гегелевской философіи, а сами Гегеліянцы въ то же время разбились на правую и лѣвую сторону. Одинъ изъ ученыхъ лѣвой стороны, не отдавшій трезваго разсудка на жертву Гегелевскому „разуму“ и побуждаемый не только Гегелемъ, но также и Шлейермахеромъ, *Давидъ Штраусъ*, закинулъ въ 1835 г. своею книгою „Жизнь Іисуса“ искру пожара въ самую твердыню вѣры и вызвалъ въ теологическомъ мірѣ бурю, которую слѣдуетъ считать исходною точкою всѣхъ церковныхъ движеній и усобицъ новѣйшей эпохи. Другой мыслитель лѣвой стороны, *Людвигъ Фейербахъ*, разоблачилъ настоящее ядро философіи своего учителя, оказавшееся въ сущности прославленіемъ человѣка. И въ самомъ дѣлѣ, Гегелевъ Богъ, осуществляемый и завершаемый лишь въ душѣ человѣческой, въ концѣ концовъ не кто иной какъ самъ же человѣкъ. Религія по Фейербаху не что иное какъ отношеніе человѣка къ самому себѣ или къ своему существу такъ, какъ бы къ стороннему. Подобно тому какъ языческіе боги суть очеловѣченная природа, точно также и христіанство—олицетворенная сущность человѣка; послѣдній создаетъ Бога по образу своему, это твореніе его сердца и фантазіи представляетъ для человѣка единаго Бога, и нѣтъ для него другого; такой истинѣ, говоритъ онъ, въ интересѣ нравственности подобаетъ всеобщее господство. Съ атеизмомъ Фейербаха похоронена была вся Гегелевская схоластика. Она совершила быстрое и роковое движеніе.—Совсѣмъ иначе сложилось идеальное зданіе Шлейермахера. Онъ сдѣлался основателемъ современной теологіи. Его анализъ сущности религіи имѣетъ громадное значеніе. Онъ вновь открылъ эту давно заброшенную область духа; вновь возвратилъ религіи, питавшейся тогда крохами нравственности или догматики, свойственныя ей права, овладѣлъ для нея особою областью духовной жизни и тѣмъ опять заставилъ уважать ее, вопреки образованнымъ людямъ въ толпѣ презиравшимъ религію. Онъ разоблачилъ, что она—живой источникъ и глубокій корень всякой духовной жизни, самое свободное и сокровеннѣйшее движеніе души, что она — первичная сила. На этой вновь завоеванной почвѣ геніальный, не

только проницательно мыслящій, но и глубоко чувствующій мужъ открылъ свободное поприще для критики, съ вѣрнымъ тактомъ выставилъ въ своей догматикѣ все существенное для вѣры, безпощадно срѣзавъ острымъ ножемъ критики всѣ сухія сучья догматизма, все, что оказалось несостоятельнымъ передъ судомъ чистаго разума. Благодаря этой критикѣ, Шлейермахеръ сдѣлался также основателемъ той критической теологіи, которая въ послѣднее время возстала противъ символической. Въ его школѣ окрѣпъ также и Bауръ изъ Тюбингена, основатель объективной исторической библейской критики. Изъ той же школы вышло также христіанское воззрѣніе нашихъ дней, стремящееся развѣдаться и войти въ согласіе съ современнымъ образованнымъ сознаніемъ и съ наукою, тогда какъ церковное правовѣріе стало въ разрѣзъ съ этимъ современнымъ сознаніемъ и, вступивъ въ связь съ политикою, требовало даже „поворота науки". Борьба между этими противоположностями еще не кончена. Къ какомуже концу поведетъ она? По мысли Карла Шварца къ слѣдующему: Современная церковь должна созидаться изъ сокровеннѣйшей совѣсти народа, а не изъ формулъ минувшихъ вѣковъ. Очищеніе и преобразованіе церкви и теологіи должно состоять въ послѣдовательномъ проведеніи истинно-спекулятивнаго, общаго и связнаго міровоззрѣнія, въ преодолѣніи наружно-сверхъестественной, сдѣлавшейся чуждою для нашего мышленія схемой, въ доброхотномъ и честномъ устраненіи послѣдней со всѣми ея остатками и прицѣпками, въ ясномъ сознаніи, что суть христіанства ничего не утрачиваетъ при такомъ устраненіи, за исключеніемъ развѣ формы внѣшности, произвола и афористики касательно дѣйствія откровенія Божія. И такъ теологія будетъ спекулятивная, свободная отъ всякихъ пантеистическихъ и атеистическихъ заблужденій, но также и отъ всякой теологіи чудотворства.

Затѣмъ теологія будетъ историко-критическая, то есть, она христіанство во всемъ его движеніи, не исключая его почина и источника, постигнетъ какъ нѣчто исторически совершившееся и отдѣлитъ преданіе отъ истинной исторіи. Она наконецъ будетъ религіозно-нравственная, то есть истинную суть религіи обрѣтетъ она въ нѣдрахъ задушевности, въ этой основѣ человѣческой жизни, въ крайнемъ средоточіи его духа, поставитъ съ этою срединною жизнью въ свободную и внутреннюю связь всякія проявленія сознанія и воли и преобразитъ роковую безконечно пагубную рознь между религіознымъ и нравственнымъ началомъ въ одно религіозно-нравственное цѣлое. Но лишь вольная общинная церковь въ состояніи вынести и создать изъ себя подобнаго рода свободную теологію.

Творцы нѣмецкаго искусства существенно способствовали къ возбужденію прогрессивнаго духа на поприщѣ философіи

и религіи. Винкельманъ въ своей „исторіи искусства" впервые постигъ послѣднее какъ нѣчто живое, восходящее отъ мелкихъ начатковъ въ постепенномъ ростѣ до высшей точки своего совершенства, съ тѣмъ чтобы оттуда такъ же постепенно спуститься внизъ и снова при иныхъ сочетаніяхъ измѣнчивыхъ явленій въ слѣдующія затѣмъ эпохи и при посредствѣ иныхъ личностей начать и совершить кругооборотъ своего бытія и развитія; вмѣстѣ съ тѣмъ онъ доказалъ, что въ этой постоянной смѣнѣ подъема и упадка зиждетъ вѣчное, духовное начало, обладающее закономъ, въ силу котораго все прекрасное, если оно дѣйствительно прекрасно, неминуемо обнаружится чрезъ искусство. Винкельманъ побудилъ этимъ Лессинга, Шиллера, Гёте и Гегеля изслѣдовать сущность красоты: онъ сдѣлался основателемъ „научной эстетики". И вотъ на поприщѣ появились великіе герои, создавшіе новѣйшую нѣмецкую литературу и разлившіе духъ гуманности въ нѣмецкомъ народѣ. Сперва явился *Лессингъ*, одинъ изъ геніальнѣйшихъ, духовно сильнѣйшихъ сыновъ германской націи. Когда ему исполнилось 17 лѣтъ отъ роду, то ректоръ заявилъ объ немъ: „Это конь, которому подобаетъ двойной кормъ". Первобытная мощь и своеобразіе его натуры рано стали въ разрѣзъ съ окружавшимъ его въ школѣ житьемъ-бытьемъ. Онъ отъ полноты всей души хотѣлъ учиться, онъ не могъ водворить въ своемъ умѣ ничего мертваго, непереваренная, а напротивъ, на все, что бы ни предлагалось ему налагалъ печать своей самости. И все созрѣвшее въ немъ умѣлъ онъ изображать съ дивною ясностью, простотою, живостью и красотою, въ такомъ видѣ, который и нынѣ еще служитъ образцомъ. Онъ показалъ, что можно писать строго-логично, основательно, поучительно и все-таки занимательно, живо, остроумно и прекрасно, и Нѣмцы отъ него лишь научились нѣмецкому языку.—Уже въ школѣ отталкивалъ его педантизмъ, съ какимъ въ княжескомъ училищѣ преподавалась ученость. Первое поэтическое произведеніе Лессинга, комедія „Молодой ученый", было имъ сочинено въ бытность его въ монастырѣ. Въ немъ бичуетъ онъ школярство въ наукѣ, тупоуміе и педантство, безплодную ученость, ограниченность и суетное самохвальство. Пролагавшій пути въ наукѣ, искусствѣ и жизни въ школѣ уже проложилъ себѣ свою собственную дорогу, будущій реформаторъ прежде всего измѣнилъ систему собственнаго образованія: говорить и писать полатини, кропать латинскіе стишки казалось ему безплоднымъ самомученіемъ. Онъ пытался напротивъ того вникнуть въ духъ писателей. По немъ всякое ученіе имѣло цѣлью образованіе внутренняго и внѣшняго человѣка, расширеніе духовнаго кругозора, изощреніе взора для пониманія свѣта и человѣческой жизни. Въ классическихъ сочиненіяхъ древнихъ Гре-

ковъ и Римлянъ онъ добивался достигнутыхъ этими даровитѣйшими народами древности выводовъ въ философіи и литературѣ, въ жизни и нравахъ, въ государствѣ, искусствѣ и наукѣ; онъ воспользовался изученіемъ ихъ какъ средствомъ для образованія эстетическаго вкуса и для возбужденія къ самостоятельнымъ произведеніямъ. Въ монастырской школѣ обнаружились уже начатки того, что Лессингу суждено было исполнить какъ главную задачу своей жизни, а именно: „освободить науку отъ цеховыхъ путъ, а національное образованіе отъ оковъ учености.“ И въ ту пору уже ученость по немъ была не что иное, „какъ пріобрѣтенное изъ книгъ богатство чужихъ опытовъ. Собственный опытъ дѣйствительно мудрость. Малѣйшій капиталъ послѣдняго дороже милліоновъ чужихъ опытовъ“. При такой своеобразности его мысли и стремленія въ немъ развился характеръ, благодаря которому онъ сдѣлался преобразователемъ духовной жизни Нѣмцевъ. Его душа была проникнута самымъ чистымъ и пламеннымъ рвеніемъ къ истинѣ. А потому педантство и суетность были для него совершенно чуждые пороки. Онъ хотѣлъ служить одной только божественной истинѣ и затѣмъ уже никакимъ властямъ въ мірѣ, ни державцамъ, ни богатству, ни пристрастію партіи. Онъ никогда не добивался ни блеска знатности, ни господства въ ученыхъ кружкахъ. Никогда онъ не былъ слишкомъ высокаго мнѣнія о себѣ самомъ — ни даже тогда, когда слава его уже распространилась въ свѣтѣ. Стремленіе къ истинѣ казалось ему выше обладанія ею. „Если бъ Господь въ своей десницѣ держалъ замкнутою всю истину, а въ шуйцѣ вѣчно живое стремленіе къ ней, хотя бы съ придаткомъ всегда и вѣчно мнѣ заблуждаться, и сказалъ бы мнѣ: избирай!—я бъ смиренно припалъ къ Его шуйцѣ и взмолился бы: Отче, подай мнѣ! А чистая истина только для Тебя одного“.

Одаренный твердымъ характеромъ, глубоко заложенною, самомышленіемъ мощно развитою интеллигенціей и основательнымъ знаніемъ классическихъ сочиненій древности, выступилъ онъ на поприщѣ свѣта. Онъ колебался сначала и не зналъ, куда его геній влечетъ его. Отцу Лессинга хотѣлось, чтобы онъ былъ священникомъ христіанской общины; а онъ сдѣлался проповѣдникомъ для всей своей націи и даже учителемъ всего человѣчества, и духъ его уподобился философскому камню, все преобразующему и налагающему печать золотой истины на все, что приходитъ съ нимъ въ соприкосновеніе; но онъ былъ подобенъ также огню, безпощадно уничтожающему шлаки, которые облекаютъ и скрываютъ эту истину въ разныхъ областяхъ человѣческаго быта и не даютъ житейскимъ проявленіямъ самимъ достичь ихъ своеобразнаго и законнаго развитія. Такъ своею драмою Минна фонъ-Баригельмъ разго-

няетъ онъ густой туманъ облекавшаго нѣмецкую жизнь французскаго склада и обезьянства. Въ своемъ народѣ онъ пробудилъ самоуваженіе и національную жизнь. А потомъ разоблачилъ своимъ Лаокоономъ суть искусства. „Одинъ и тотъ же законъ“, такъ поучаетъ онъ, „обнимаетъ всѣ искусства, а именно законъ красоты; но каждое изъ искусствъ въ свою очередь обладаетъ особымъ закономъ красоты: поэтъ—поэтическимъ, живописецъ—живописнымъ, ваятель—пластическимъ; ваятелю предстоитъ работать надъ тѣломъ, живописцу надъ плоскостью, поэту надъ мыслью; поэтъ долженъ сочинять, но не живописать, живописецъ писать красками, но не аллегоризировать, ваятель высѣкать въ мраморѣ пластическую красоту“. Завязавъ съ Клоцомъ и его паскудной братьей споръ по поводу Лаокоона, онъ въ своихъ антикварскихъ письмахъ явилъ образецъ мѣткой и сокрушительной, иронической и сатирической полемики, озаривъ притомъ новымъ свѣтомъ нѣкоторыя изъ областей древняго искусства. Заваленный наконецъ въ Вольфенбюттелѣ произведеніями человѣческаго ума,*) онъ въ своихъ „прибавленіяхъ къ литературѣ“ велѣлъ отпечатать найденныя тамъ рукописи, присовокупивъ къ нимъ замѣчанія, заключавшія въ себѣ его собственный взглядъ на предметъ ихъ. Онъ воспользовался двумя статьями Лейбница, съ цѣлью противостать деистамъ, разумникамъ и мелкимъ моралистамъ и показать свѣту, что между религіею какъ наукою и религіею какъ дѣломъ чувства единичнаго человѣка и цѣлаго народа существуетъ большая разница. Ярый крикъ негодованія со стороны тупоумной ортодоксіи, поднятый пасторомъ Гёцомъ и собратьями, побудилъ Лессинга издать Вольфенбюттельскіе отрывки Реймаруса и мастерское произведеніе нѣмецкой литературы, подъ заглавіемъ Анти-Гёцъ, изложенное самымъ живымъ, яснымъ и чистымъ языкомъ, написанное мѣтко и остроумно, но безъ бранныхъ и поносныхъ словъ, безъ декламаціи и пустословія. Этимъ нанесъ онъ смертельный ударъ не только значенію своего противника, но также и старой догматикѣ. Потомъ онъ занялъ свою „прежнюю каѳедру“, а именно театръ, и въ своемъ Натанѣ, въ этомъ мастерскомъ твореніи драматической поэзіи, самомъ оригинальномъ, безсмертномъ и самомъ нѣмецкомъ созданіи германской литературы, онъ возвѣстилъ религію гуманности и терпимости, сдѣлалъ для публики наглядною и понятною пропасть, отдѣляющую методическое богослуженіе отъ истинной религіозности. Главная мысль драмы заключается въ словахъ судьи къ тремъ сыновьямъ, собравшимся вокругъ его сѣдалища, съ тѣмъ чтобы удостовѣрить подлинность ихъ

*) Лессингъ былъ тамъ библіотекаремъ герцогской библіотеки.

Примѣч. перев.

колецъ. „Каждый изъ васъ да стремится къ неподкупной, свободной отъ предразсудковъ любви! Каждый изъ васъ да тщится непрерывъ обнаружить на дѣлѣ силу камня въ своемъ кольцѣ, и да содѣйствуетъ этой силѣ съ кротостью, съ искреннимъ миролюбіемъ, благодушіемъ, истинною преданностью въ Богѣ!" Этимъ Лессингъ провозгласилъ свое высшее начало и потомъ ему оставалось лишь доказать, что „воспитаніе человѣческаго рода" стремится къ той же цѣли. „Чтò относительно единичнаго человѣка воспитаніе, то же самое и откровеніе относительно всего человѣческаго рода. Воспитаніе не что иное какъ откровеніе, даруемое единичному человѣку, а откровеніе не что иное какъ воспитаніе, данное и все еще даруемое человѣческому роду. Воспитаніемъ человѣку не дается ничего такого, чего бы онъ не могъ пріобрѣсть изъ самого себя; оно только скорѣе и легче даетъ ему то, что онъ могъ бы пріобрѣсть отсюда: такъ точно и откровеніе не даетъ человѣческому роду ничего такого, до чего не дошелъ бы предоставленный самъ себѣ человѣческій разумъ: напротивъ, оно только ранѣе давало и даетъ ему само-важнѣйшее". Притомъ у откровенія, такъ же какъ и у воспитанія, своя цѣль. Іудейство обрѣло свое осуществленіе въ христіанствѣ, а христіанство также въ свою очередь выйдетъ просвѣтленнымъ изъ тысячекратныхъ искаженій своей исторіи. „Неужели человѣчеству никогда не достичь высшей ступени просвѣщенія и чистоты? Никогда? Боже милосердый, избавь меня отъ такого богохульства! Воспитаніе имѣетъ свою цѣль, какъ относительно человѣческаго рода, точно такъ же и относительно единичнаго лица. Да, непремѣнно настанетъ время новаго, вѣчнаго евангелія, обѣщаемое намъ даже въ учебникахъ новаго союза. Ступай своимъ медленнымъ шагомъ, вѣчное Провидѣніе! Но не дай мнѣ отчаяться отъ этой медленности. Не дай отчаяться въ тебѣ, хотя бы шаги твои и показались мнѣ попятными! Нѣтъ, неправда, будто кратчайшая линія всегда прямая. Вѣдь тебѣ на вѣчномъ пути твоемъ такъ много приходится забирать съ собою, такъ часто уклоняться въ сторону! И какъ же иначе? вѣдь рѣшено почти, что большое медленное колесо, подвигающее человѣческій родъ къ его совершенству, приводится въ движеніе лишь меньшими болѣе быстрыми колесами, изъ которыхъ каждое туда же доводитъ свою особь". Подхвативъ съ исполинскою силою это „большое медленное колесо" и существенно ускоривъ его движеніе, доблестный мужъ умеръ пятидесяти двухъ лѣтъ отъ роду. Освѣтивъ все вокругъ себя, закатилась эта звѣзда первой величины, но свѣтъ ея будетъ отражаться, пока существуетъ нѣмецкій языкъ и нѣмецкій народъ, вообще пока существуетъ исторія культуры.—За нимъ слѣдуетъ Г е р д е р ъ, не столь проницательный и не столь пластичный какъ Лес-

сингъ, но исполненный такого же чувства и горячо вступавшійся за все благородное, прекрасное и великое, а потому подобно Лессингу глубоко проникавшій въ свою эпоху и возбуждавшій ее — какъ своими „Голосами народовъ въ пѣсняхъ“, такъ и своимъ „Духомъ еврейской поэзіи“ и своими „Идеями къ философіи исторіи человѣчества“. Онъ былъ человѣкъ исполненный чувства — гуманистъ, распространявшій „свѣтъ, любовь и жизнь“. „Гуманность—говоритъ онъ—назначеніе человѣка. При всякихъ условіяхъ люди наши братья, а Богъ нашъ общій отецъ. Эта вѣра охватываетъ людское племя не какъ вымышленный, но какъ данный въ природѣ божественный родъ, хотя, правда, низко павшій, но способный спастись, и спастись только самъ собою. Въ сердцахъ всѣхъ людей начертана чистая религія Христа; черты ея неизгладимо, неподдѣльно просвѣчиваютъ сквозь покрывающую ее нечисть. Имя ея, добросовѣстность во всѣхъ обязанностяхъ, чистая человѣческая доброта и великодушіе. Что касается до названія христіанинъ, даннаго Греками христіанскому народу какъ сектѣ, то въ немъ еще немного проку; все равно, погибнетъ ли оно или сохранится. Вѣдь какъ называлъ себя Христосъ? Сыномъ человѣческимъ, т. е. простымъ чистымъ человѣкомъ. Очищенная отъ примѣси религія его не можетъ называться иначе какъ религіею чистой человѣческой доброты, т. е. человѣческою религіею. Христіанство отнюдь не должно преслѣдовать. Основою ему служитъ историческое событіе и чистое пониманіе послѣдняго, простая, здравая, на дѣлѣ проявляющаяся вѣра. Но именно потому, что это служитъ ему основою, и доказываетъ, что христіанство отнюдь не можетъ, не должно преслѣдовать. Кто можетъ огнемъ и мечемъ понудить другого человѣка вѣрить въ историческій фактъ? Убѣди его, такъ чтобы онъ увѣровалъ; а не то, оставь его въ покоѣ. Онъ да будетъ оправданъ или осужденъ судьею своего убѣжденія. А ты не судья! — Никакая человѣческая вѣра не исключаетъ разума; но разумъ, который, какъ судья безъ дознаннаго факта, ничто, прислушивается къ вѣрѣ. Вѣра это — спокойное упованіе на невидимое сообразно съ видимымъ, это — воспринятіе будущаго по аналогіи настоящаго и прошлаго. Обвѣвающій меня великій духъ, указующій мнѣ единый путь, одинъ и тотъ же законъ, вотъ мое клеймо человѣчества! Водворить великаго Творца въ себѣ, а себя въ другихъ и потомъ слѣдовать этому вѣрному влеченію: вотъ въ чемъ нравственное чувство, совѣсть. Любовь это — высшій разумъ, чистѣйшее наибожественное хотѣніе. Богъ, самобытный, самостоятельный, въ высшемъ единственномъ смыслѣ слова есть сила, т. е. первичная сила всѣхъ силъ, органъ всѣхъ органовъ. Богъ всецѣло присущъ въ малѣйшей частичкѣ творенія. Міръ въ сути каждой вещи и ея свойствахъ обна-

руживаетъ цѣльнаго Бога такъ, какъ онъ проявляется именно въ этой частичкѣ. Мы въ самой сути вещей мыслимъ Божіею мыслью. Богъ осуществляется въ исторіи человѣчества. Человѣкъ образованъ для гуманности и религіи. Религія это — высшая гуманность человѣка. Вообще дѣятельная гуманность — вотъ единственная цѣль провидѣнія относительно человѣческаго рода“. Таковы слова истинно человѣческаго мужа, который, надѣленный сокровищами всякаго знанія и всякой мудрости, одаренный неистощимо богатымъ сердцемъ, охотно отдавался всѣмъ людямъ для улучшенія и усовершенствованія, всюду бросалъ сѣмя гуманности, и дѣятельный во всю свою жизнь, въ послѣднія мгновенія, въ борьбѣ со смертью, взывалъ къ своему сыну: „Дай мнѣ высокую мысль, и да подкрѣплюсь ею!“ — Такой же гуманный какъ Гердеръ и такъ же проповѣдывавшій гуманность былъ Жанъ Поль Фридрихъ Рихтеръ, мужъ великой души и глубокаго ума. Одаренный необычайною силою воображенія, вдохновеніемъ, доходившимъ до упоенія, пышною фантазіею и божественнымъ юморомъ, онъ игралъ небесами и мірами словно песчинками; отдыхая потомъ на малѣйшей глыбкѣ земной, онъ и тутъ находилъ „мѣсто небесамъ“; духовнѣйшее у него отражалось въ матеріальнѣйшемъ, мельчайшее въ величавомъ, указывая тѣмъ на взаимное сродство всего; — это была ясная душа, исполненная чувства, любовно привѣтствовавшая всякую жизнь, постигшая въ неизрѣчимыхъ симпатіяхъ свое родство съ природою и наслаждавшаяся въ ней, — это былъ святой проповѣдникъ истины, предложившій человѣчеству вопросъ: „Развѣ мечети, епископальныя церкви, пагоды, филіалы, скиніи и пантеи не то же языческое преддверіе къ невидимому храму и къ его Святая Святыхъ?“— Настоящими средоточіями всякой духовной жизни, всякаго ощущенія, мышленія и хотѣнія, съ невѣдомою дотолѣ энергіею пролагавшаго себѣ пути, были Шиллеръ и Гёте. Въ прекрасной статуѣ Ритчеля оба они держатъ одинъ лавровый вѣнокъ, и они на самомъ дѣлѣ были связаны другъ съ другомъ какъ субъективность и объективность, какъ человѣческій духъ и природа, два разныхъ откровенія духовнаго величія въ формѣ нѣмецкой индувидуальности. Какъ истые поэты они ощущали самое внутреннее біеніе жизненнаго пульса, самыя сокровенныя побужденія и движенія современнаго потока и въ обликѣ красоты возвѣщали толпѣ все, что открывалось передъ ними, увлекая къ себѣ и за собою самихъ современниковъ. Они явились, выражаясь словами одного изъ нихъ, подобно влагѣ съ небесъ; въ святомъ вдохновеніи они опять вознеслись къ небу, съ тѣмъ чтобы вновь снизойти на землю, оживляя, оплодотворяя, питая и радуя все вокругъ себя. По-

роги то и дѣло преграждаютъ путь мощному жизненному потоку одного изъ нихъ. Онъ пѣнится негодуя и достигаетъ неизмѣримой пропасти божественнаго въ человѣческомъ. Въ борьбѣ онъ сталъ геніемъ свободы и самымъ пламеннымъ ея апостоломъ. Другой подобенъ гладкому озеру, въ которомъ „съ отрадой глядятся всѣ свѣтила“. Лучи всего внутренняго и внѣшняго міра, отразившись въ его неизмѣримой глубинѣ, возвращаются оттуда въ цвѣтныхъ и чарующихъ образахъ увлекающей душу поэзіи. Питаемый и носимый духомъ Канта, Ш и л л е р ъ дѣлается философомъ-поэтомъ. Смѣло и безпощадно предаетъ онъ суду своего проницательнаго ума все существующее и стародавнее, и приговоръ его мірообъемлющихъ идеаловъ безъ сожалѣнія разрываетъ всякій предразсудокъ и всякое заблужденіе, открываетъ его пылкую и полную душу для чистѣйшей гуманности; среди конечнаго онъ чувствуетъ себя заодно съ безконечнымъ и изъ глубокой р е л и г і о з н о с т и не признаетъ ни одной изъ предлагаемыхъ религій, кажущихся ему слишкомъ тѣсными и скудными сосудами вѣчнаго и божественнаго начала.

Какъ поэтъ-философъ, онъ съ глубокимъ взглядомъ мыслителя и съ *созерцаніемъ* поэта пытается сочетать между собою истину и красоту. Какъ философъ-поэтъ, онъ создалъ лирику мысли воспламеняющую глубокими идеями сердца и неодолимо увлекающую всѣхъ за собою. Наконецъ, какъ трагикъ, онъ является поэтомъ свободы, представителемъ всего человѣчества, взывая къ людямъ, да не утратятъ они вѣру въ человѣчность. Въ громкомъ міровомъ голосѣ свободы „Разбойниковъ“ уже слышится его основная тема: борьба нравственнаго идеализма противъ господствующаго себялюбія, ратоборство вѣчныхъ богорожденныхъ правъ разума противъ могущества и власти обычая. Величавый духъ, несдерживаемый никакимъ утонченнымъ образованіемъ, переходитъ здѣсь, какъ выражается Гофмейстеръ, въ нѣчто чудовищное; онъ ищетъ величія въ широкомъ размахѣ, не научившись еще находить послѣднее во внутренней силѣ.—Въ „Фіэско“ республиканская свобода ратуетъ противъ властолюбія и уничтожаетъ его, а въ „Коварствѣ и любви“ передъ нами развертывается отечественная современная картина, послужившая лишь къ тому, чтобы внушить мѣщанскому сословію гордое сознаніе самого себя. Мѣщанская жизнь противопоставляется придворной, созданіе природы—„созданію государства, человѣческая натура вообще—свѣтскому приличію, чувство, истина и нравственность—искуственности, коварству и политикѣ.“ Въ „Донъ Карлосѣ“ поэтъ, по его собственному сознанію, хочетъ въ изображеніи инквизиціи отмстить за обезчещенное человѣчество и безъ пощады выставить всю гнусность ея къ позорному столбу—„вонзить ножъ трагедіи въ душу человѣческой породы, которой онъ едва касался

до сихъ поръ." Онъ изображаетъ новый возрастъ человѣчества въ борьбѣ съ устарѣвшей эпохой, которая, вопреки временному торжеству подлости, должна наконецъ прекратиться. Въ „Валленштейнѣ" возвѣщается идивидуальная свобода, которая въ состояніи удержаться лишь при самоограниченіи и неусыпной бдительности къ мотивамъ въ борьбѣ съ рокомъ и которая неминуемо гибнетъ, лишь только особь измѣняетъ голосу своей лучшей внутренней жизни, тогда какъ въ „Маріи Стуартъ" выступаетъ религіозная свобода, сущность которой заключается въ отреченіи и покорности высшей волѣ, а въ „Орлеанской Дѣвѣ" водружаетъ свое знамя низвергающая чужеземный гнетъ національная свобода, и наконецъ (—послѣ величавой, но неудачной попытки въ „Мессинской Невѣстѣ" перенести въ современную эпоху древнюю трагедію, которая требуетъ жертвы свободной воли—) прославляется въ „Вильгельмѣ Теллѣ" политическая свобода съ такимъ воззваніемъ:

Соединись съ твоей отчизной съ дорогою,
Всѣмъ сердцемъ крѣпко къ ней прильни.—

Этотъ духовный герой съ своимъ титаническимъ стремленіемъ къ свободѣ, съ своею идеальностью и прекрасною человѣчностью своего характера сдѣлался излюбленнымъ поэтомъ нѣмецкой націи. Его сочиненія послѣ библіи читаются болѣе всего, и никто еще ни до, ни послѣ него не имѣлъ такого сильнаго вліянія на весь образованный міръ. Оттого-то 10-е ноября 1859 года и было всеобщимъ праздникомъ для націи и праздникъ этотъ послужилъ доказательствомъ, что въ пользу внутренняго объединенія наружно разрозненнаго народа никто не содѣйствовалъ такъ сильно, какъ этотъ „идеалистъ изъ Веймара".

Наконецъ явился Гёте—по праву прозванный царемъ поэтовъ; мало того, онъ былъ цѣльная индивидуальность, онъ переиспыталъ во всѣхъ превратностяхъ бытія свой девизъ: „Я хочу жить!" „не торопясь, но и неутомимо", при томъ съ такою исполинскою силою, какъ выражается Карлейль, которая облагороживалась самою нѣжною кротостью, подобно безмолвной, скалами обнесенной силѣ иного міра, изъ покоющагося на алмазѣ лона котораго распустились цвѣты. „Въ этомъ цѣльномъ мужѣ трепетная чувствительность, кроткій энтузіазмъ Миньоны уживались съ язвительною ироніей Мефистофеля, и каждой изъ сторонъ его многообразной жизни воздавалось имъ все, что ей подобало". „Все, что разумѣемъ подъ высшею нѣмецкою литературой, одной изъ высшихъ литературъ въ Европѣ, собирается около этого мужа, какъ около творца своего." Если считать художникомъ того, кто воплощаетъ и такимъ образомъ рѣ-

шаетъ всеобщіе жизненные вопросы, кто затрогиваетъ вѣчныя струны чувства и въ состояніи сквозь всѣ разногласія привести ихъ въ связь и гармонію со всѣми остальными струнами жизни, кто умѣетъ наглядно развивать и изображать божественныя идеи, покоящіяся и зиждущія въ человѣческомъ духѣ и въ природѣ, кто творческимъ пошибомъ попадаетъ въ голосъ, какимъ поется пѣснь жизни въ новыхъ, доселѣ негаданныхъ ладахъ, кто предвосхищаетъ у предмета невѣдомые, но ему присущіе взгляды и придаетъ имъ кровь и плоть: тогда Гёте величайшій изъ художниковъ. Его лирическія стихотворенія это—голосъ самой природы, который Гёте сдѣлалъ внятнымъ для человѣческаго слуха: все, въ чемъ онъ заблуждался и къ чему стремился, что выстрадалъ и что пережилъ, и ликующая радость и неизмѣримая глубь души, сродной съ демоническимъ въ природѣ—все это изливалось у него въ гармоническихъ пѣсняхъ. У Софокла, у этой вершинной точки греческой трагедіи, особь подавляется рокомъ; а Шекспиръ, этотъ представитель реформаціонной эпохи, влагаетъ въ особь ошеломляющую діалектику, доходящую до той смѣлой, страшной крайности, въ неизмѣримой глуби которой особь сама теряется или разрывается: Гёте, напротивъ того, въ своихъ драмахъ вознесъ діалектику и борьбу въ нравственную идею и съ спокойствіемъ безстрастнаго наблюдателя предоставилъ индивидуальностямъ бороться и ратовать въ угоду этой идеѣ, и погибая добиваться своихъ правъ. Эти гётевскіе драматическіе характеры—цѣлая психологія, изобилующая разнообразіемъ и носимая самою благородною, какую только можно вообразить, гуманностью:—въ величайшемъ греко-нѣмецкомъ твореніи, въ „Ифигеніи“, въ этой трагедіи истинности, въ основѣ которой лежитъ начало, что „голосу правды и человѣчности внемлетъ всякій, подъ какимъ бы то ни было небомъ, всякій, въ чьей груди чисто и безпрепятственно бьетъ ключъ жизни, такъ точно и въ единственномъ въ своемъ родѣ произведеніи, въ „Фаустѣ“, гдѣ проходится путь отъ неба черезъ свѣтъ къ аду, и отъ ада черезъ свѣтъ къ небу, съ тѣмъ чтобы поэтически увѣковѣчить все, что постигнуто человѣческимъ умомъ и присоединить къ божественному, „возвѣщаемому всюду всѣми сердцами въ подсолнечной, каждымъ на своемъ нарѣчіи.“ „Этотъ поэтъ былъ въ то же время мастеромъ въ теоріи искусства; онъ нашелъ, что истинное художественное твореніе, подобно произведенію природы, всегда пребудетъ безконечнымъ, потому что оно подлежитъ собственно не познанію, но созерцанію и ощущенію,—что искусство опирается на нѣкотораго рода религіозное чувство, на глубокую, непоколебимую ревность, почему оно и сливается такъ охотно съ религіей,—что зодчество умолкнувшая музыка,—что превосходнѣйшій въ своемъ

родѣ художникъ всегда тотъ, у котораго чувство и воображеніе какъ бы непосредственно сливаются съ матеріей, подлежащей его обработкѣ. Этотъ знатокъ искусства былъ также и знатокомъ природы: онъ написалъ „Метаморфозу растенія“ и „Теорію цвѣтовъ“, проникъ внутрь природы, не имѣющей „ни ядра, ни шелухи“ и вѣщимъ взоромъ постигъ, что

Вѣчно-единое
Проявляется многообразно:
Великое малымъ, малое великимъ,
Каждое въ своемъ родѣ.

Въ наукѣ онъ всегда старался воспользоваться удобопонятнымъ, легко познаваемымъ, удобопримѣнимымъ, доходя такимъ путемъ для себя до крайняго предѣла, такъ что начиналъ вѣровать тамъ, гдѣ другіе отчаиваются. Онъ зналъ, что „каждому возрасту человѣка отвѣчаетъ извѣстная философія. Дитя является реалистомъ, потому что оно такъ же убѣждено въ существованіи грушъ и яблокъ, какъ и въ своемъ собственномъ. Обуреваемый внутренними страстями юноша долженъ слѣдить самъ за собою, предчувствовать себя; онъ преобразуется въ идеалиста. Мужу, напротивъ того, подобаетъ быть скептикомъ; онъ да сомнѣвается, вѣрное ли средство имъ избрано для своей цѣли. Начиная дѣйствовать и дѣйствуя, онъ долженъ сохранять подвижность ума, такъ чтобы послѣ не обмануться въ ложномъ выборѣ. А старецъ всегда будетъ склоненъ къ мистицизму; онъ видитъ, что многое зависитъ, какъ кажется, отъ случая, безумное удается, а разумное попадаетъ въ просакъ, счастіе и несчастіе неожиданно выравниваются; такъ оно есть и такъ было, и глубокая старость успокоивается въ Томъ, Кто присущъ, Кто былъ и всегда будетъ.“—Значеніе Гёте для развитія духовной жизни изображается вкратцѣ Розенкранцемъ слѣдующимъ образомъ: „Предстояло полномѣрную красоту и ясность гречества соединить съ глубиной христіанской всеобщности и съ крѣпостью германской задушевности. Это живое единство, какъ въ субъективномъ, такъ и въ объективномъ отношеніи и представляетъ Гёте. Въ этомъ единствѣ и заключаются тѣ всемогущія чары, благодаря которымъ онъ властвуетъ надъ нами и, завершая великій періодъ нашей исторіи, все еще вноситъ зародыши къ новымъ твореніямъ.“—Лессингъ, Шиллеръ и Гёте создали новый образовательный идеалъ въ Германіи,—идеалъ всеобщаго, чисто человѣческаго образованія, равно доступнаго какъ для спеціалиста, такъ и для неученаго.

До такого высокаго и наивысшаго положенія, какое Гёте занималъ уже среди своихъ современниковъ, достигаетъ развѣ только то, какое выпало на долю *Александра Гумбольдта*. Послѣдній не

столь геніально многосторонен и продуктивен как первый, но так же гуманен как он, и в естественных науках так же царь нашего века, и будучи одарен чрезвычайно богатыми душевными способностями, он в неутомимой деятельности охватывает и преодолевает все стороны естествоведенья. Свое знаніе он передал в „Космосе“ как священное завещаніе потомству. Нисходя с отдаленнейших туманных пятен и вращающихся двойных звезд в міровом пространстве к теллурическим явленіям географіи организмов, он указал на внутреннюю связь всеобщаго с частным и в вечно возвращающейся смене міровых явленій подтвердил устойчивость закона, обнаружив перед мыслящим созерцаніем единство во множестве, сліяніе разнообразія в форме и смеси, сущность предметов и сил природы как одно живое целое. И Гумбольдт достиг этим того, что он сам называет вліяніем разумно понятаго физическаго міроописанія: „Общія воззренія возвышают понятіе о достоинстве и величии природы; они вліяют на душу, просветляя и успокоивая ее, стремяся открытіем законов как бы сгладить разлад между стихіями,—законов, зиждущих как в нежной ткани земных веществ, так и в архипелаге скученных туманных пятен, и в страшной пустоте скудных мірами пространств. Всеобщія воззренія пріучают нас смотреть на каждый организм как на часть целаго, и как в растеніи, так и в животном признавать не только особь, но скорее законченный род, связанную с совокупностью образованія форму природы; они расширяют нашу духовную жизнь и приводят нас в соприкосновеніе со всем земным шаром.“—

Как Александр Гумбольдт—естествоведенье, на такую же высоту и Вильгельм Гумбольдт вознес науку о языке. Он считал язык духовным твореніем человека, глубоко вплетенным в его духовное развитіе и вместе с тем частью естествознанія души. Язык служил для него духовною связью, всеобщим сопрягающим звеном духа. „Происхожденіе языка —говорит он—есть внутренняя потребность человечества, не только наружная для поддержки взаимных сношеній, но лежащая в самой природе его, необходимая для развитія его духовных сил и для пріобретенія того міровоззренія, какого человек в состояніи достичь, лишь выясняя и подтверждая свою мысль при совместном мышленіи с другими людьми.“ „Всякая речь, начиная с самой простой, не что иное как присовокупленіе единично-ощущаемаго к общей натуре человечества.“ „Язык есть орган внутренняго бытія, есть само это бытіе, насколько оно мало по малу доходит до внутренняго сознанія и до слова.“ „Так как природная

способность къ языку свойственна всѣмъ людямъ вообще, и всякій необходимо носитъ въ себѣ ключъ для уразумѣнія всѣхъ нарѣчій: то само собою слѣдуетъ, что форма всѣхъ языковъ въ сущности одинакова и всегда достигаетъ всеобщей цѣли. Различіе можетъ состоять только въ средствахъ и заключаться лишь въ предѣлахъ, обусловливающихъ достиженіе цѣли. Такое обособленіе въ предѣлахъ всеобщаго сходства до того поразительно, что можно сказать съ одинаковою достовѣрностью, весь родъ человѣческій обладаетъ однимъ только языкомъ и у каждаго человѣка свое особое нарѣчіе."— Вотъ главныя черты философскаго языкознанія,—этой психологіи человѣчества.—

Когда развитіе духовной жизни достигло извѣстной законченности; когда жизненное дерево идущаго впередъ образованія и просвѣщенія въ высшихъ сучьяхъ и побѣгахъ своихъ дало уже плоды, которые заявляютъ себя и оказываются на дѣлѣ новыми пріобрѣтеніями человѣчества: то плоды эти обыкновенно падаютъ опять въ почву, изъ которой выросли, и пускаютъ новые жизненные ростки. Когда духовная жизнь въ головахъ ея знатнѣйшихъ представителей достигла новой ступени на небесной лѣстницѣ духовнаго развитія, то не только въ этихъ головахъ, но также вообще въ умахъ и сердцахъ возвышающихся надъ толпою людей обнаруживается стремленіе сдѣлать вновь-пріобрѣтенное общимъ достояніемъ всѣхъ и возвести толпу на высоту достигнутой ступени. Посредницей въ такомъ случаѣ является обыкновенно педагогика съ ея наукою и искусствомъ воспитанія. За новыми фазами всеобщаго духовнаго развитія всегда слѣдовали педагогическіе перевороты и преобразованія; послѣдніе въ своихъ начаткахъ являются даже одновременно съ первыми, какъ будто духъ исторіи хотѣлъ подтвердить этимъ, что все зависитъ отъ успѣха въ цѣлой совокупности и что ускореніе этого успѣха составляетъ главную заботу властителя вселенной. Сами духовные герои дѣлали задачи воспитанія предметомъ своихъ размышленій. Выработанный ими идеалъ всеобщаго, чисто человѣческаго образованія необходимо становится также идеаломъ педагогики. Единичнаго человѣка надлежитъ разсматривать какъ „представителя человѣчества, съ своеобразнымъ только сочетаніемъ элементовъ послѣдняго".Гармоническое и всестороннее развитіе сообразно природѣ и индивидуальности лица по предначертаннымъ самою природою законамъ и при посредствѣ испытаннаго матеріала, равно полезнаго для человѣка какъ для гражданина не только духовнаго, но также и земного міра — вотъ что стало лозунгомъ воспитанія. Единичный человѣкъ является своеобразнымъ

организмомъ въ великой, единой и органической жизни вселенной. Онъ является живымъ членомъ цѣлаго, а потому въ одно и то же время и цѣлью и средствомъ. Онъ служитъ цѣлью, потому что своимъ отношеніемъ къ совокупному внѣшнему міру и своею борьбою съ нимъ онъ долженъ возвести самъ себя къ елико возможно высшей ступени совершенства;—онъ служитъ средствомъ, потому что въ свою очередь также имѣетъ споспѣшествовать цѣли и развитію цѣлаго. Потому-то въ немъ и слѣдуетъ развить индивидуальную самостоятельность, цѣльность и законченность: самостоятельность мысли, живость ощущенія, твердость воли; потому-то съ другой стороны и надлежитъ питать въ немъ душевное побужденіе къ сліянію со всеобемлющимъ и изнутри оживляющимъ и правящимъ божественнымъ духомъ, т. е. къ религіозности, — надлежитъ возбуждать и укрѣплять въ немъ наклонность печься не только о собственномъ благѣ и горѣ, но также о благѣ и горѣ другихъ людей и всего общества, т. е. любовь; потому-то наконецъ слѣдуетъ избрать учебный предметъ такъ, чтобы онъ лучше всего отвѣчалъ этой цѣли и согласовался съ высотою научнаго развитія. Процессъ индивидуальнаго развитія, какъ выразился Фридрихъ Фребель, двоякій: человѣкъ дѣлаетъ наружное внутреннимъ, т. е. онъ учится, а внутреннее наружнымъ, т. е. онъ творитъ; ученьемъ и творчествомъ онъ добирается до вершинной точки чисто человѣческаго образованія. Педагогика уже не отросль той или другой области духовной жизни; напротивъ, она сдѣлалась наукою, имѣющею средоточіемъ человѣка. Она, подобно медицинѣ, опирается по преимуществу на естествовѣдѣнье и на антропологію. Она отличаетъ здравое воспитаніе отъ болѣзненнаго, должна указать на средства для предупрежденія и исцѣленія послѣдняго, и могла бы поэтому, какъ выражается Розенкранцъ, постановить свою собственную физіологію, патологію и терапію.—Іоаннъ Генрихъ Песталоцци—вотъ тотъ геній, благодаря усиліямъ котораго открывается эта эпоха, когда педагогика сознала какъ бы самое себя. До его выступленія мы встрѣчаемся уже съ нѣкоторыми начатками и незначительными предшественниками. Современная, стремящаяся къ осуществленію мысль обнаруживается обыкновенно во многихъ единичныхъ умахъ и сердцахъ, пока наконецъ не встрѣтитъ человѣка, достаточно одареннаго для того чтобы помочь ей окончательно пробиться наружу и достичь господства. Одинъ изъ болѣе замѣчательныхъ предшественниковъ Песталоцци, имѣвшій уже нѣкоторымъ образомъ въ виду всестороннее развитіе человѣческой природы и подобно своему великому преемнику побуждаемый любвеобильнымъ сердцемъ потрудиться для блага народа, былъ

Мартинъ Планта.

Онъ родился въ 1727-мъ году въ кантонѣ Граубюнденѣ отъ бѣдныхъ, но честныхъ крестьянъ. Поощряемый своимъ старшимъ братомъ, богословомъ, Мартинъ посвятилъ себя также изученію теологіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ старался въ устроенной Цвинглiемъ высшей школѣ въ Цюрихѣ пріобрѣсть основательныя математическія и естествовѣдныя знанія. Окончивъ назначенный ему курсъ наукъ, онъ въ Цюрихѣ, 18-ти лѣтъ отъ роду, выдержалъ экзаменъ на духовное званіе. Занимая послѣ этого нѣкоторое время мѣсто домашняго учителя у нѣмецкаго барона, онъ въ 1750-мъ г., по рекомендаціи послѣдняго, назначенъ былъ священникомъ нѣмецкой реформатской общины въ Лондонѣ. Несмотря на блестящую представлявшуюся ему въ Англіи будущность, онъ въ 1753-мъ г. уже возвратился на родину и опять посвятилъ себя воспитанію. Онъ по настоящему и былъ рожденъ для званія воспитателя, а потому послѣ повторной дѣятельности въ качествѣ священника всякій разъ опять возвращался къ этому званію. Побуждаемый внутреннимъ порывомъ содѣйствовать путемъ улучшеннаго воспитанія подъему народнаго благосостоянія въ своемъ отечествѣ, онъ соединился съ бывшимъ воспитанникомъ Франковскаго заведенія въ Галле, Іоанномъ Петромъ Неземанномъ, и въ сообществѣ съ нимъ основалъ 1-го мая 1761-го г. педагогическій институтъ, такъ называемую семинарію, въ лежащемъ на разстояніи получаса отъ Хура баронствѣ Гальденштейнъ, гдѣ владѣтельный баронъ фонъ Салисъ оказалъ ему дѣятельное пособіе. Главная цѣль вновь открытаго заведенія для обоихъ тѣсно связанныхъ друзей заключалась въ образованіи къ христіанству, а потомъ—въ подготовкѣ къ политическому, экономическому, матеріальному и купеческому званію. Касательно религіознаго образованія своихъ воспитанниковъ Планта заявилъ, что откровеніе онъ считаетъ единственнымъ источникомъ вѣры, что, по его мнѣнію, въ религіи все дѣло состоитъ въ вѣрѣ, а не въ мудрованіи, въ поступкахъ, а не въ словопреніи. „Христосъ", такъ выражается онъ, „основа нашего блаженства, а вѣра служитъ средствомъ сдѣлаться причастнымъ ему. Любовь у насъ не что иное какъ дѣйствіе, доказательность, душа вѣры и всего христіанства, но любовь живая, дѣятельная, любовь къ Богу, къ ближнему и притомъ ко всякому ближнему, даже къ врагу и къ тому, кто вѣруетъ не по нашему; любовь терпящая и выносящая все, вотъ какую религію преподаемъ мы." — Мы видимъ, что для нашего воспитателя лишенное отринутаго мудрованія христіанство становится религіею человѣколюбія и гуманности. Проникшись самъ религіозностью и

гуманностью, онъ стремится также и преподаванiе религiи освободить отъ господства буквы, слова и догмата и сдѣлать его непосредственно плодотворнымъ для жизни своихъ воспитанниковъ. Онъ говоритъ: „Мы преподаемъ религiю не сухо и не отрывая ее отъ жизни, но имѣвъ достаточно случаевъ ознакомиться со свѣтомъ, мы по возможности предупреждаемъ будущiе соблазны, какiе въ большомъ свѣтѣ предстоятъ нашимъ молодымъ людямъ.—Этимъ урокомъ мы пользуемся также какъ главнымъ средствомъ для укрощенiя грубой, дикой, необузданной молодежи, примѣняя ученiя и предписанiя религiи къ ихъ условiямъ, проступкамъ и соблазнамъ. Изъ языковъ (преподавались латинскiй, итальянскiй французскiй и нѣмецкiй и начальныя основанiя греческаго) и изъ наукъ (исторiя, географiя, логика, естественное право, ариѳметика, математика, естествовѣдѣнье, бухгалтерiя, „сочиненiе писемъ“, чистописанiе и орѳографiя) каждый изъ воспитанниковъ воленъ былъ избирать себѣ тѣ, которые считалъ необходимыми для своихъ цѣлей. О способѣ преподаванiя въ семинарiи заявляется слѣдующее: „Въ нашемъ преподаванiи мы стараемся главнѣйше облегчить молодымъ людямъ ученiе и сдѣлать его прiятнымъ; а именно, мы избавляемъ ихъ отъ сухого затверживанья наизустъ вещей, которыхъ они не понимаютъ. Напирать на одну только память, оставляя въ бездѣйствiи умъ и помышленiе молодыхъ людей, это — мука, которой они не безъ причины стараются избѣгать. Когда же имъ предлагается доступный для ихъ пониманiя предметъ мысли и вниманiе ихъ приковывается прiятностью и легкостью преподаванiя, то у нихъ пробуждается также и охота къ ученiю. Они охотно посѣщаютъ уроки и съ удовольствiемъ слушаютъ, а понимая слышанное и думая, что сами изобрѣтаютъ, они тѣмъ прочнѣе и тверже удерживаютъ все это. — Такъ напр. преподавая языкъ, мы ничего не заставляемъ ихъ учить наизустъ изъ грамматики, за исключенiемъ развѣ склоненiй и спряженiй, да и тѣ даже не безъ объясненiя ихъ значенiя и свойствъ. Благодаря такому сообразно ихъ уму составляемому объясненiю и указанiю на производства, особенно у глаголовъ, и благодаря также другимъ мелкимъ искусственнымъ прiемамъ, мы не только облегчаемъ имъ болѣе быстрое изученiе правилъ, но и достигаемъ также той выгоды, что они навсегда ясно и твердо запечатлѣваютъ ихъ въ памяти и никогда болѣе не забываютъ. Когда они усвоили себѣ эти правила, мы приступаемъ съ ними къ чтенiю и переводу и при этомъ мало по малу, проходимъ грамматику, пользуясь для того всякимъ случаемъ, какой предлагается матерiаломъ при чтенiи, такъ какъ большая часть такъ называемыхъ синтаксическихъ правилъ имѣетъ свою основу въ свойствѣ предмета, то ученики чрезвычайно легко и вѣрно пости-

гаютъ ихъ, коль скоро имъ открыли и объяснили эту основу. Что же касается до правилъ, основанныхъ лишь на употребленіи (къ чему и относится изреченіе Горація: Quem penes arbitrium est et jus et norma loquendi“ *), то и въ этомъ случаѣ оказывается легче и цѣлесообразнѣе пояснить и вывести ихъ изъ самыхъ писателей, нежели изъ грамматики безъ связи и безъ толку. Такимъ путемъ молодые люди изучаютъ часто языкъ, не заглядывая въ грамматику, что исполняется при томъ не только легко, но также и основательно; потому что мы съ особенною настойчивостью требуемъ и добиваемся основательнаго пониманія.—Утверждалось знаніе многократными, еженедѣльными повтореніями. По воскресеньямъ повторялись уроки религіи; по четвергамъ экзаменовали французскій, по субботамъ латинскій и итальянскій классы. Въ наукахъ приступали къ повтореніямъ, когда заканчивали какую нибудь главу.—Планта совершенно своеобразнымъ путемъ пытался вести воспитаніе къ добрымъ нравамъ и пристойному образу жизни. Въ надзиратели назначались не одни только соучителя, но и воспитанники сами привлекались къ всеобщему воспитательному дѣлу. Въ ихъ средѣ была образована нѣкотораго рода республика. Это учрежденіе изображается самимъ Плантою въ слѣдующемъ видѣ: „Повременамъ всѣ наши воспитанники составляютъ избирательное собраніе для торжественнаго выбора начальства. Занимавшіе дотолѣ какую нибудь должность говорятъ по этому поводу прощальныя рѣчи, темою которыхъ бываютъ большею частью обязанности начальниковъ и подчиненныхъ, добродѣтели и пороки молодежи и другія полезныя истины. Послѣ этихъ рѣчей, составляемыхъ попеременно на четырехъ главныхъ изучаемыхъ у насъ языкахъ, сами воспитанники избираютъ большинствомъ голосовъ новое начальство. Тутъ же назначаются, опять-таки большинствомъ голосовъ, мѣста, занимаемыя воспитанниками за столомъ, въ церкви и во всѣхъ торжественныхъ случаяхъ. Лишь добродѣтель и заслуги служатъ условіями для повышенія, а противоположныя тому качества—для пониженія. Оттого-то нерѣдко случается, что болѣе знатные, богатые и старшіе, но дурного поведенія ученики занимаютъ низшее мѣсто, тогда-какъ менѣе знатные, но самые добродѣтельные сидятъ на первомъ. Потому что выборы и назначеніе мѣстъ производятся, хотя непосредственно самими воспитанниками, но все-таки въ нашемъ присутствіи, для того чтобы они пріучались безпристрастно и справедливо подавать свои голоса. Сверхъ того мы сохраняемъ за собою право возвысить или понизить тѣхъ, которымъ по совершившемся выборѣ оказана несправедливость, публично отбирая по такому поводу отъ

*) Рѣшитель, кому принадлежатъ и судъ и норма всякаго говора.

всѣхъ нашихъ сотрудниковъ отзывы о воспитанникахъ и, смотря по этимъ отмѣткамъ, мы утверждаемъ или отмѣняемъ выборы и разряды мѣстъ.—Должности начальниковъ слѣдующія: консулъ, преторъ, цензоръ, народный эдилъ, трибунъ, квесторъ, секретарь или канцелистъ, притомъ три сенатора или ассесора. Цензоръ обязанъ наблюдать за поведеніемъ воспитанниковъ и по субботамъ при испытаніи нравовъ на основаніи своего приговора провозглашать имена трехъ самыхъ добродѣтельныхъ и трехъ наиболѣе виновныхъ изъ воспитанниковъ. Народный эдилъ блюдетъ, чтобы не велись непристойные разговоры, не произносились ни ругательства, ни клятвы, ни также иныя позорныя рѣчи. На претора возлагается обязанность бдить за тѣмъ, чтобы не было ни брани, ни спора, ни оскорбленій. Квесторъ долженъ отмѣчать указанныхъ ему учителями или начальниками нарушителей законовъ. Каждый изъ воспитанниковъ, считая себя обиженнымъ своимъ сотоварищемъ, можетъ потребовать, чтобы преторъ записалъ имя обидчика. О записанномъ такимъ образомъ говорится, что ему предстоитъ процессъ. По субботамъ часа два посвящается на разбирательство такихъ процессовъ. При этомъ вся республика размѣщается полукругомъ, начальники занимаютъ особый столъ возлѣ того, за которымъ сидятъ учителя. Затѣмъ квесторъ письменно представляетъ намъ предлежащіе процессы; для сбереженія времени мы сами рѣшаемъ большую часть изъ нихъ и отмѣчаемъ только четыре или пять наиболѣе важныхъ, которые и передаемъ на судъ республики. Потомъ квесторъ вызываетъ отмѣченныхъ и читаетъ обвиненіе по всѣмъ правиламъ настоящаго судопроизводства. Обвиняемый защищается или самъ или избираетъ себѣ адвоката изъ сотоварищей. Консулъ разсматриваетъ предложенные доводы, выслушиваетъ свидѣтелей и налагаетъ молчаніе. Отославъ по мѣстамъ обѣ стороны, онъ предлагаетъ на разрѣшеніе суда спорный вопросъ въ томъ видѣ, какъ послѣдній представляется ему по изложеннымъ доводамъ и по показаніямъ свидѣтелей. Собравъ голоса, консулъ, смотря по большинству послѣднихъ, произноситъ приговоръ, который канцелистомъ вносится въ протоколъ. Этимъ учрежденіемъ мы достигаемъ много важныхъ выгодъ. Благодаря ему вопервыхъ ни одинъ проступокъ учениковъ не можетъ быть скрытъ, ни остаться безнаказаннымъ. Потомъ эти строгія, каждую субботу предпринимаемыя испытанія служатъ для воспитанниковъ сильнымъ поощреніемъ избѣгать распутства и радѣть о безпорочномъ поведеніи. А сверхъ того воспитанники пріучаются къ свободному публичному произнесенію рѣчей, и судьи, избираемые главнѣйше изъ слушающихъ у насъ естественное право, получаютъ такимъ образомъ понятіе о настоящемъ судопроизводствѣ. Отрадно видѣть, какъ эти отроки и юноши, не обращая

вниманія на личности, судятъ съ безпристрастною справедливостью. Если одинъ изъ начальниковъ учинилъ проступокъ, то онъ подлежитъ суду народа, который и поручаетъ судить его шестерымъ нарочно для того избираемымъ судьямъ подъ нашимъ председательствомъ. Народный трибунъ самое важное начальственное лицо, такъ какъ онъ обязанъ бдѣть о безопасности и благосостояніи народа, присутствовать при совѣщаніяхъ начальства. Хотя при этомъ онъ и не пользуется правомъ голоса, но ни одно рѣшеніе не можетъ состояться, если онъ воспротивится ему. Наша республика устроена по образцу римской съ тою цѣлью, чтобы наши воспитанники, ознакомившись съ этимъ учрежденіемъ римскаго народа, вѣрнѣе и легче понимали римскую исторію и латинскихъ писателей.

Планта придавалъ большое значеніе физическому воспитанію. На прогулкахъ онъ предписывалъ подвижныя игры. Во время этихъ игръ онъ наблюдалъ за своими воспитанниками и этимъ путемъ скорѣе и вѣрнѣе всего обнаруживалъ особенности ихъ характера; онъ всегда умѣлъ возбуждать жизнь и веселье въ своей толпѣ. На прогулкахъ и въ походахъ по Альпамъ онъ обращалъ ихъ вниманіе на предметы и явленія природы и такимъ образомъ возбуждалъ въ нихъ охоту учиться и наблюдать. Физическимъ трудомъ онъ также старался воспользоваться для воспитательныхъ цѣлей, заставляя учениковъ въ свободные часы работать на токарномъ станкѣ, заниматься подѣлками изъ картона, шлифовать стекло, сажать, прививать деревья, даже изготовлять подъ своимъ руководствомъ барометры, термометры и другіе физическіе и математическіе инструменты. Онъ самъ при этомъ первый изобрѣлъ и изготовилъ „электрическую машину съ кругомъ“ и оказалъ такимъ образомъ важную услугу физикѣ. Онъ изобрѣлъ даже снарядъ, посредствомъ котораго силою водяныхъ паровъ предполагалось приводить въ движеніе корабли, плоты и кареты (по Савери и Папену) и представилъ свое изобрѣтеніе французскому королю, причемъ узналъ однако, что другой уже предупредилъ его; несмотря на то, онъ удостоился отъ министра Шуазеля похвалы въ самыхъ лестныхъ выраженіяхъ и довольно значительнаго денежнаго вознагражденія. Незадолго до своей смерти Планта собирался еще устроить обсерваторію, но не успѣлъ привести въ исполненіе эту мысль.

Сдѣлавъ еще разныя важныя предложенія для подъема всеобщаго народнаго благосостоянія и заслуживъ великую любовь и привязанность особенно среди своихъ земляковъ, этотъ благородный мужъ, отличительными свойствами котораго были веселость, добродушіе и чистота нравовъ, прямота и честность характера, во цвѣтѣ лѣтъ на пятьдесятъ четвертомъ году отъ роду внезапно умеръ вслѣдствіе болѣзни печени. Заведеніе, лишившись своей настоящей опоры,

разстроилось, будучи превращено въ филантропинъ по образцу Базедовскаго института въ Дессау и поручено вѣдѣнью извѣстнаго вертопраха и чудака, Карла Фридриха Барта. Одинъ изъ воспитанниковъ Гальденштейнской семинаріи основалъ по заимствованному тамъ образцу другое заведеніе въ Рейхенау, гдѣ нѣкоторое время подвизались Цшокке и Люи Филиппъ, будущій король Франціи; по предложенію учениковъ Планты была еще основана школа въ кантонѣ Хурѣ, которая сначала также называлась „семинаріею“.

Мы видимъ, какъ въ Плантѣ уже просвѣчивали господствовавшія надъ современною педагогикою идеи. Онъ своимъ воспитаніемъ стремится уже охватить и образовать цѣльнаго человѣка. И прежде всего душу, развивая и питая религіозность. Онъ знать не хочетъ мудрованій, но практически все-таки отличаетъ вѣроисповѣданіе отъ религіи, пытается преподаваніе закона Божія сдѣлать непосредственно плодотворнымъ для жизни и развитія своихъ воспитанниковъ и видитъ исполненіе закона въ возбужденіи дѣятельной любви къ ближнему. Учебный предметъ для него служитъ не только цѣлью, но также и средствомъ; въ преподаваніи языка онъ переходитъ отъ явленій слова къ законамъ послѣдняго, пуще всего печется объ интеллектуальномъ образованіи своихъ воспитанниковъ и при этомъ настаиваетъ на умѣньи, сознавая, что „Repetitio mater studiorum“. Но онъ не постигъ еще, какъ и чѣмъ достигается всякое познаніе, и принципъ раціональнаго методическаго преподаванія тутъ не открытъ. Онъ старается развить тѣлесныя силы; но у него не видать еще никакого отношенія къ строенію и свойству человѣческаго организма, никакой систематики. Притомъ же самое введеніе физическаго труда какъ средства преподаванія у него предписывается не по отношенію къ человѣческой натурѣ, а напротивъ, является чѣмъ-то внѣшнимъ, какъ бы вынужденнымъ необходимостью цѣлесообразно занимать воспитанниковъ въ свободное время ненастной погоды и слѣдствіемъ физическихъ занятій и пристрастія изучавшаго математику и естественныя науки педагога. Онъ хочетъ всю свою систему воспитанія сдѣлать непосредственно плодотворною для окружающей его жизни, забывая при томъ, что такое стремленіе вовсе не нуждается въ подражаніи житейскимъ и государственнымъ формамъ въ самой средѣ воспитанія, мало того, подобнаго рода подражаніе всегда сводится на сопряженную съ потерей времени, не только безполезную, но часто даже вредную для развитія души и характера забаву и происходитъ отъ незнанія дѣтской натуры и ея истинныхъ потребностей. Дѣйствительно, всесторонне образованные люди и въ жизни также бываютъ всегда полезны, они примѣняются и къ высоко развитымъ и къ неудовлетворительнымъ формамъ государства—въ первыхъ какъ столпы для

поддержки и укрѣпленія зданія, въ послѣднихъ какъ—„заговорщики для достиженія лучшей будущности". Соображеніе же касательно непосредственныхъ потребностей жизни можетъ имѣть мѣсто только въ выборѣ учебнаго предмета и въ постановкѣ его размѣровъ.

Итакъ, сама человѣческая природа въ ея однородныхъ началахъ не сдѣлалась еще предметомъ педагогической теоріи, ни въ особенномъ сочетаніи этихъ началъ—предметомъ педагогической практики. Доставить такое средоточіе наукѣ и искусству воспитанія суждено было геніальному мужу,

Іоанну Генриху Песталоцци.

Сынъ врача, онъ родился 12-го января 1746-го г. въ Цюрихѣ. Отецъ его скончался, когда сыну было шесть лѣтъ отъ роду. Передъ самою смертью онъ заклиналъ еще вѣрную служанку: „Ради Бога и всѣхъ святыхъ, Вавила, не покидай моей жены. Она пропадетъ, когда я умру, и мои дѣти попадутъ въ чужія суровыя руки". Вавила обѣщала умирающему поддержать семью, и какъ „ея высокая, простая, благочестивая вѣра", такъ и кроткій, заботливый и задушевный нравъ матери были первыми воспитателями отрока, который весь погрузился въ тѣсный міръ материнской комнаты и тутъ въ своей нѣжной душѣ неизгладимо запечатлѣлъ поэтическое чувство, мечтательное настроеніе, исполненное чаяній воззрѣніе, съ какими онъ впослѣдствіи обнималъ и постигалъ жизнь и людей. Въ церковномъ домѣ дѣда насаждены были притомъ первые зародыши, которымъ въ позднѣйшіе года пришлось созрѣть подъ терніями и нуждой: любовь къ простому народу, пониманіе истинныхъ нуждъ его и стремленіе къ подъему народнаго образованія. Однако въ обстановкѣ Песталоцци недоставало того, что могло бы образовать изъ отрока мужа, такъ что въ сношеніяхъ съ своими сверстниками онъ былъ неловокъ и не сноровистъ, а въ школѣ, исполненный забывчивости, разсѣянности и неосторожности, онъ отличался неравномѣрными успѣхами, вслѣдствіе чего и получилъ отъ наставника напутствіе, что изъ него никогда ничего путнаго не выйдетъ:—вотъ по истинѣ первоначальныя черты той неизворотливости въ практическихъ дѣлахъ, которая часто была причиною, что великія предпріятія Песталоцци не удавались.—„Дѣйствительная человѣческая жизнь—говоритъ онъ самъ про себя—была мнѣ чужда почти такъ же, какъ будто я не жилъ въ свѣтѣ. Во всѣхъ дѣтскихъ играхъ я былъ самый неловкій и несноровистый изъ всѣхъ моихъ сотоварищей, а между тѣмъ хотѣлъ все-таки въ нѣкоторомъ родѣ значить болѣе другихъ. Это служило поводомъ, что нѣкоторые изъ товарищей часто издѣвались надо мною. Но большею частью они все-таки лю-

били меня за мое добродушіе и мою услужливость". „Бывъ однимъ изъ лучшихъ учениковъ въ школѣ, я вслѣдствіе непостижимой забывчивости дѣлалъ промахи, въ какихъ не провинялся ни одинъ даже изъ худшихъ. Живо и вѣрно схватывая большею частью самую суть предметовъ преподаванія, я во многомъ былъ равнодушенъ и забывчивъ относительно формъ, въ какихъ она проявлялась. Далеко отставая отъ моихъ сотоварищей въ нѣкоторыхъ частяхъ извѣстнаго предмета преподаванія, я въ тоже время въ другихъ превосходилъ ихъ въ значительной степени. Мнѣ особенно всегда казалось важнѣе прочувствованное увлеченіе предметомъ знанія, нежели практическое усвоеніе средствъ для осуществленія его".—Впослѣдствіи въ Цюрихской общественной школѣ Бодмеръ, Штейнбрюхель произвели сильное впечатлѣніе на нѣжную и воспріимчивую душу Песталоцци. Но и тутъ также образованіе лишено было достаточнаго и прочнаго развитія практическихъ способностей, которыя могли бы повести къ „независимости, самостоятельности, благотворительности, самопожертвованію и любви къ отчизнѣ" — къ этимъ „лозунгамъ общественнаго образованія". „Насъ учили мечтательно искать самостоятельности въ буквальномъ познаніи истины, не внушивъ намъ живой потребности всего существенно необходимаго для обезпеченья какъ нашей внутренней, такъ и внѣшней, семейной и гражданской независимости. Духъ преподаванія, которымъ мы пользовались, съ большою живостью и въ увлекательномъ изложеніи располагалъ насъ къ тому, что мы односторонне и сознательно ни во что не ставили наружныя средства богатства, почести и знатности, и чуть-ли не презирали ихъ. Это доходило до того, что мы въ отрочествѣ воображали себѣ, будто поверхностнымъ школьнымъ изученіемъ римскаго и греческаго гражданскаго быта мы въ состояніи прочно и отлично приготовиться къ мелочной мѣщанской жизни въ одномъ изъ швейцарскихъ кантоновъ".—Песталоцци началъ было изучать теологію; но послѣ того, какъ ему не разъ случилось запнуться въ своей проповѣди и особенно когда подъ вліяніемъ Руссо въ немъ усилилось мечтательное стремленіе къ болѣе широкой, благородной дѣятельности въ пользу народа, онъ скоро перешелъ къ юриспруденціи, оттого что видѣлъ въ ней поприще, на которомъ успѣшнѣе всего могъ содѣйствовать подъему гражданскихъ условій своего родного города и даже своего отечества. Другъ и вѣрный сотоварищъ его, Блунчли не безъ причины и исполненный вмѣстѣ съ тѣмъ предчувствія, на смертномъ одрѣ увѣщевалъ его: „Не пускайся ни на какое поприще, которое при твоемъ добродушіи и твоей довѣрчивости могло бы повредить тебѣ. Избери себѣ спокойную, тихую дѣятельность и, не имѣя при себѣ человѣка съ яснымъ знаніемъ людей и дѣла, не

вдавайся ни въ какія широкія предпріятія". — Заболѣвъ вслѣдствіе напряженныхъ занятій, такъ что врачи, какъ единственное средство для поправленія здоровья, совѣтывали ему предаться на время спокойной жизни въ деревнѣ, вмѣстѣ съ тѣмъ подстрекаемый идеями Руссо — („Какъ только появился его Эмиль, то мой въ высшей степени непрактическій мечтательный умъ восторженно увлекся этою также въ высшей степени непрактическою мечтательною книгой. Я сравнилъ воспитаніе, какимъ пользовался въ убогой хатѣ моей матери, а также въ посѣщаемой мною школѣ съ тѣмъ, какое Руссо предлагалъ и требовалъ для образованія своего Эмиля. Какъ домашнее, такъ и общественное воспитаніе всѣхъ людей и сословій мнѣ показалось рѣшительно въ искаженномъ видѣ, и только въ высокихъ идеяхъ Руссо, думалъ я, можно найти и должно искать всеобщее цѣлительное средство противъ гнусности такого дѣйствительнаго состоянія"), — онъ отбросилъ всѣ книги, сжегъ свои рукописи и направился къ родственнику съ материнской стороны, д-ру Готце въ Рихтерсвилѣ, а оттуда къ Чиффели въ Кирхбергѣ, что въ Бернскомъ кантонѣ, съ цѣлью продолжать у этого знаменитаго агронома разработку своихъ плановъ для подъема сельскаго населенія, которому горячо предалась его душа. Жгучая искра запала въ эту изумительно глубокую и полную душу и возбудила въ ней жажду самоотверженной дѣятельности и порывъ къ любвеобильнымъ подвигамъ, какіе рѣдко встрѣчались въ мірѣ. Если въ необыкновенной человѣческой душѣ проявляются два противоположныхъ стремленія, какъ у магнита: съ одной стороны побужденіе споспѣшествовать своему благу, а съ другой — порывъ жертвовать собою для ближнихъ и для цѣлаго, то у Песталоцци центръ тяжести рѣшительно находился на послѣдней сторонѣ. Всемогущество любви было побужденіемъ въ его жизни, матерью его идей и стремленій, и слѣдовательно также и всей системы воспитанія въ современную эпоху. По собственному его признанію онъ вышелъ изъ Берна большимъ сельскохозяйственнымъ мечтателемъ съ запасомъ многихъ великихъ и важныхъ взглядовъ и надеждъ касательно земледѣлія, точно также какъ пришелъ онъ туда гражданскимъ мечтателемъ съ запасомъ великихъ и вѣрныхъ гражданскихъ знаній, воззрѣній и надеждъ. Затѣмъ онъ купилъ себѣ лежащую близъ деревни Бирра пустошь во 100 моргеновъ величиною, съ тѣмъ чтобы засѣять ее мареною, выстроилъ тамъ домъ, назвалъ это владѣніе „Нейгофъ", женился въ 1767-мъ г. на Аннѣ Шультгесъ, и, несмотря на полную неудачу экономическаго предпріятія, присоединилъ въ 1775-мъ г. къ своей плантаціи благотворительное заведеніе, куда изъ Цюриха, Берна и Базеля присылались къ нему бѣдныя дѣти, такъ что у него скоро набралось до 50 воспитанниковъ, занимавшихся лѣтомъ полевыми

работами, а зимою пряжей и другими рукодѣльями. Въ обученіи, какимъ они пользовались помимо работъ, обращалось особенное вниманіе на упражненіе въ языкѣ.—Но и это предпріятіе не удалось. Дѣти, большею частью нищіе, были избалованы и заявляли самыя неумѣренныя притязанія, или убѣгали, получивъ новое платье. Песталоцци рѣшился терпѣть до конца. Онъ хотѣлъ „скорѣе подѣлиться съ своими дѣтьми" послѣднимъ кускомъ хлѣба, чѣмъ покинуть свое заведеніе. Онъ жилъ, „понищенски, съ тѣмъ, чтобы научить нищихъ жить полюдски". Наконецъ пришлось все-таки закрыть заведеніе, оттого что не стало болѣе ни денегъ, ни хлѣба, ни дровъ, ни всего необходимаго. „Я сдѣлался нищимъ — говоритъ Песталоцци. Такъ ужь водится на свѣтѣ, и со мною случилось то же, что случается со всякимъ обѣднѣвшимъ вслѣдствіе своихъ промаховъ. Такой человѣкъ вмѣстѣ съ деньгами утрачиваетъ обыкновенно вѣру и довѣріе къ тому, что онъ дѣйствительно есть и чѣмъ дѣйствительно можетъ быть. Вѣра въ тѣ силы, какими я на самомъ дѣлѣ обладалъ для моихъ цѣлей, утратилась теперь за одно съ вѣрою въ тѣ, какія я, обманывая самого себя, приписывалъ себѣ, но какихъ не имѣлъ въ дѣйствительности". Друзья считали его также пропащимъ человѣкомъ. „Они еще любили меня, но лишь безнадежно. Куда бы ни обращался я, вездѣ говорилось одно и то же, что помочь мнѣ нѣтъ никакихъ средствъ".

Впавъ въ нищету, до которой довела его самоотверженная любовь, покинутый своими друзьями, осмѣянный врагами, этотъ удивительный человѣкъ сохранилъ одну лишь вѣру въ то, что естественное развитіе разнообразныхъ наклонностей души мало по малу можетъ надѣлить насъ величіемъ и силою, благодаря которой душа сама собою будетъ въ состояніи вознестись даже надъ неотвратимымъ бѣдствіемъ. Изъ этой вѣры возникло затѣмъ рѣшительное намѣреніе: „Хочу быть учителемъ!" Вотъ какъ онъ послѣ еще разъ упоминаетъ объ этомъ подвигѣ: „Если бы признанному всѣми и всюду негоднымъ, давно уже впавшему въ убожество человѣку не удалось наконецъ сдѣлаться учителемъ, то моя теорія о народномъ бѣдствіи подобно пылу рдѣющей горы, безсильному разгорѣться въ пламя, потухла бы въ моемъ собственномъ нутрѣ, и я сошелъ бы въ могилу мечтательнымъ сумасбродомъ, для котораго нѣтъ уже мѣста снисхожденію, непризнаннымъ добрыми людьми, презираемымъ злыми, а моя единственная заслуга, мой порывъ, мой неудержимый, никогда неунимавшійся порывъ для блага народа, всѣ усилія моей жизни, мое самопожертвованіе и самоубійство были бы преданы на посмѣшище мальчишекъ, и не нашлось бы даже друга, который осмѣлился бы воздать должное моей опозоренной тѣни. Я сошелъ бы въ могилу, отчаявшись въ народномъ бѣдствіи, и въ своемъ паденіи

сохранилъ бы единственно для себя жалкую способность обвинять себя же за свою судьбу. Я самъ уничтожилъ бы цѣль моей жизни. Я упускалъ эту цѣль много и много разъ. Богъ мнѣ возвратилъ ее опять. Господи! я недостоинъ оказанной мнѣ благостыни и любви Твоей. Только Ты одинъ умилосердился надъ подавленнымъ червемъ, Ты одинъ пощадилъ надломленную трость, Ты не тушилъ тлѣвшей свѣтильни, и до конца моей жизни не отвращалъ взоровъ отъ жертвы, какую я съ самаго малолѣтства хотѣлъ принести покинутымъ поселянамъ.“

Въ самую мрачную пору невзгодъ, когда друзья — и нѣкоторое время самъ Лафатеръ—отреклись отъ него, когда въ сокрушенномъ воображеніи и разстроенномъ состояніи души онъ самъ высказалъ своей вѣрной женѣ, что не велика бѣда, если бъ ему и пришлось погибнуть: въ эту пору одна только жена и могла обратить его своею самоотверженною вѣрностью и своимъ словомъ увѣщанія: „О Песталоцци, когда человѣкъ дошелъ до того, что прибѣгаетъ къ словамъ отчаянья, то да поможетъ ему Богъ; а онъ самъ уже не въ силахъ помочь себѣ“; — въ ту же самую пору благородный Изелинъ подалъ спасительный канатъ, поддержавшій утопавшаго. На пути къ этому мужу Песталоцци, безъ гроша въ карманѣ, встрѣтилъ нищаго въ самомъ жалкомъ видѣ и тутъ же, снявъ съ своихъ запыленныхъ башмаковъ серебряныя пряжки, отдалъ ихъ горемычному; а самъ, подвязавъ башмаки соломой, пришелъ въ такомъ видѣ въ домъ Изелина, чтобы отвести душу, такъ какъ тутъ его дѣло обсуждалось не по наружному успѣху, а по труду и мужеству борца, по напряженію его силъ и по побѣдѣ надъ самимъ собою. Изелинъ во всеуслышанье вступился за своего друга и доказалъ гнуснымъ хулителямъ, осуждавшимъ дѣло Песталоцци, что мужественныя усилія, вытекающія изъ здравыхъ основныхъ началъ и исполняемыя въ Богѣ, т. е. въ любви, хотя и не ведутъ тотчасъ же къ цѣли, но во всякомъ случаѣ не пропадаютъ навсегда. Потому-то Песталоцци, по смерти Изелина въ 1782-мъ г., и могъ сказать надъ его могилой: „Ты, мой Изелинъ, научилъ меня преодолѣвать даже отступая, что по истинѣ болѣе важный даръ, нежели побѣждать наступая! Подъ развалинами, подъ которыми я только плакалъ, ты научилъ меня добиваться освѣжающихъ и бодрящихъ меня теперь сокровищъ! Ты научилъ меня обуздывать мое довѣріе къ людямъ! Ты училъ, что человѣкъ долженъ сперва образовать себя въ тѣсномъ кружкѣ и усовершенствоваться въ качествѣ отца семейства прежде нежели пускаться вдаль и помышлять сдѣлать хотя что нибудь для общества. Въ твоей семьѣ я поучался житейской мудрости, какой не могъ научиться изъ словъ! Кто, видя тебя среди семьи, не почувствовалъ, что жена и дѣти вѣрнѣе всего возносятъ чело-

вѣка къ истинной, благородной мудрости, тотъ не будетъ никогда ни мудрымъ, ни счастливымъ! И вотъ — послѣ долгихъ проведенныхъ мною въ отчаяньи лѣтъ для меня настало наконецъ время успокоиться. Моя жена вновь обрѣла своего мужа, мое дитя познало своего отца, и я былъ спасенъ!"

Внѣшнія, исполненныя заботъ, обстоятельства дали созрѣть въ свое время великому, полновѣсному плоду. Самый плодъ обнаружился въ изданныхъ въ 1780-мъ г. афористическихъ „Вечернихъ досугахъ пустынника", — въ этой программѣ и въ этомъ ключѣ къ педагогической дѣятельности Песталоцци—въ этихъ крупинкахъ золота, заключенныхъ въ серебряныхъ сосудахъ. „Что такое человѣкъ въ сущности его, человѣкъ равный самъ по себѣ какъ на престолѣ, такъ и подъ соломенной кровлей? Отчего мудрецы не говорятъ намъ этого? Отчего высокіе умы не постигаютъ, что такое родъ человѣческій? Развѣ крестьянинъ, употребляя въ дѣло своего вола, не старается узнать его? Развѣ пастухъ не наблюдаетъ за нравомъ своихъ овецъ? Отчего же человѣкъ не изслѣдуетъ потребностей своего организма, съ тѣмъ чтобы извлечь изъ этого отраду и благо своей жизни? Отчего онъ не домогается истины, которая удовлетворила бы его сокровеннѣйшимъ желаніямъ, развила бы его силы, прояснила бы дни его и осчастливила бы жизнь?" — „Удовлетвореніе нашего существа въ его внутреннѣйшихъ побужденіяхъ, чистая сила нашей натуры, благо нашего бытія, вѣдь это не сонъ. Добиваться этого и изслѣдовать все это — вотъ цѣль и значеніе человѣчества". „Всѣ чистыя благодатныя силы человѣчества отнюдь не дары искусства и случая. Онѣ съ ихъ основами хранятся во внутренней природѣ всякаго человѣка. Развитіе ихъ — всеобщая потребность человѣчества". „Извѣстное положеніе въ жизни, индивидуальное назначеніе человѣка предначертаны въ книгѣ природы. И во всемъ этомъ заключаются сила и урядъ мудрой руководительницы; но всякое школьное образованіе, опирающееся не на основѣ человѣческаго развитія, вводитъ въ заблужденіе". „Все человѣчество одинаково въ существѣ своемъ, и обладаетъ только однимъ путемъ для своего удовлетворенія. Потому-то истина, почерпнутая изъ сокровеннѣйшихъ началъ нашего существа, и будетъ всеобщею человѣческою истиной, она послужитъ примирительною истиной для спорящихъ между собою, для всѣхъ враждующихъ другъ съ другомъ изъ-за оболочки ея. Самъ человѣкъ, присущее ему внутреннее чувство его способностей служитъ указаніемъ образующей природы. Всеобщее развитіе этихъ внутреннихъ силъ человѣческой природы въ чистую человѣческую мудрость — вотъ общая цѣль образованія даже низ-

шаго изъ людей. Упражненіе, примѣненіе и употребленіе его способностей и его мудрости въ особенныхъ положеніяхъ и условіяхъ человѣчества—вотъ цѣль должностнаго и сословнаго образованія. Послѣднее всегда должно подчиняться всеобщей цѣли человѣческаго образованія. Кто не человѣкъ, кто не развитъ въ своихъ внутреннихъ силахъ, у того нѣтъ основы къ образованію его прямого назначенія и его особеннаго быта, не искупаемаго никакимъ наружнымъ величіемъ". „Природа разоблачаетъ всѣ силы человѣчества путемъ упражненія, и развитіе ихъ основано на употребленіи. Урядъ природы относительно образованія человѣчества заключается въ примѣненіи и упражненіи его знаній, его дарованій и наклонностей". „Родитель! не торопи душевной силы твоихъ дѣтей въ невѣдомую даль, пока душа ихъ путемъ ближайшихъ упражненій не достигла еще крѣпости, и избѣгай жестокости и напряженія. Нарушая этотъ урядъ послѣдовательности, люди сами въ себѣ разстроиваютъ внутреннюю силу и въ самой душѣ разрушаютъ покой и равновѣсіе своего существа. Такъ поступаютъ они, если, прежде нежели умъ ихъ путемъ реальныхъ знаній дѣйствительныхъ предметовъ подготовленъ къ воспринятію истины и мудрости, отваживаются въ многосложную путаницу словотолкованія и разсужденій, и если вмѣсто истины изъ реальныхъ предметовъ въ основу своего умственнаго направленія и первоначальнаго образованія своихъ способностей кладутъ звуки, рѣчь и слова. Искусственный школьный путь, предпосылающій вездѣ разрядъ словъ свободной выжидающей медленной природѣ, ведетъ человѣка къ искусственному блеску, прикрывающему недостатокъ внутренней естественной силы, и удовлетворяющему лишь эпохамъ подобнымъ нашему вѣку". „Природа въ способѣ обученія не придерживается также ни принужденнаго, ни натянутаго распорядка. Хотя естественная сила безпрекословно ведетъ къ истинѣ, но въ веденіи своемъ она не терпитъ натяжки; всѣ предметы природы движутся на раздольномъ просторѣ, нигдѣ нѣтъ и тѣни навязчивой послѣдовательности. Человѣкъ утрачиваетъ равновѣсіе своей крѣпости, силу мудрости, коль скоро духъ его черезъ-чуръ односторонне и насильственно направленъ на одинъ предметъ. Оттого и способъ обученія у природы не насильственный, и ея образованіе отличается крѣпостью, ея распорядокъ—строгою бережливостью". „Образованіе людей къ истинѣ и составляетъ образованіе ихъ существа и ихъ натуры къ успокоительной мудрости. Чистое чувство истины складывается въ тѣсныхъ кружкахъ, а чистая человѣческая мудрость опирается на твердой основѣ знанія ближайшихъ условій и сложившейся способности пользоваться ближайшими обстоятельствами. Эта вызываемая потребностями нашего положенія человѣческая мудрость крѣпитъ и

образуетъ наши способности и возбуждаемое ею духовное направленіе отличается простотою и твердымъ взглядомъ, она образована всею силою твердо установившихся въ ихъ реальной связи естественныхъ положеній предметовъ, а потому и податлива на всякую сторону истины. Сила, чувство и вѣрное примѣненіе — вотъ въ чемъ выражается мудрость". „Всякая человѣческая мудрость опирается на силѣ добраго, послушнаго истинѣ сердца, а всякое человѣческое счастіе на чувствѣ простоты и невинности. Человѣка слѣдуетъ образовать для внутренняго покоя. Довольство своимъ положеніемъ и доступными для него наслажденіями, терпимость, уваженіе и вѣра въ любовь Господа во всякой невзгодѣ, вотъ образованіе къ человѣческой мудрости". „Отчій домъ—это источникъ всякаго чистаго естественнаго образованія человѣчества. Отчій домъ—это школа нравовъ и государства. Но даже собственный домъ и самое разумное употребленіе его не всегда успокоиваютъ человѣка. Богъ, какъ отецъ твоего дома, какъ источникъ твоего блага — Богъ какъ твой отецъ: въ этой вѣрѣ обрѣтешь ты покой и силу и мудрость, которой никакая власть, ни могила въ тебѣ не поколеблетъ. Вѣра въ Бога это — дѣтское упованіе человѣчества въ противень отеческому чувству послѣдняго. Вѣра въ Бога это — источникъ покоя въ жизни; покой въ жизни—источникъ внутренняго уряда; а внутренній урядъ — источникъ несмущаемаго примѣненія нашихъ силъ; распорядокъ въ примѣненіи нашихъ силъ въ свою очередь становится источникомъ ихъ развитія и образованія къ мудрости,— мудрость это—источникъ всякаго человѣческаго блага. Итакъ вѣра въ Бога — источникъ всякой мудрости и всякаго блага, и естественный путь къ чистому образованію человѣчества. Вѣра въ Бога коренится въ существѣ человѣчества; подобно чувству добра и зла, подобно неугасаемому чувству правды и неправды, она непоколебимо твердо заложена въ нашей внутренней природѣ въ видѣ основы человѣческаго образованія". „Я основываю всю свободу на справедливости. Какъ всякая справедливость опирается на любовь, такъ и свобода основана на ней же. Чистое дѣтское чувство — вотъ истинный источникъ свободы, опирающейся на справедливость; а источникъ справедливости и всякаго мірского блага, источникъ любви и братскаго чувства человѣчества вытекаетъ изъ высокой религіозной мысли, что мы дѣти Божьи и что вѣра въ эту истину служитъ надежною основою для всякаго мірского блага".

Вотъ первые величавые очерки смѣлаго зданія, начертаннаго Песталоцціемъ и для осуществленія котораго онъ жертвовалъ своею жизнью. Семейное воспитаніе, любовь, какъ солнце семьи, какъ неминуемое условіе всякаго успѣха въ воспитаніи, реальныя знанія и выработанная сноровка **въ жизни**, а не пустой наборъ словъ

лишенный предметнаго пониманія, чистый дѣтскій смыслъ и потомъ вѣра въ Бога какъ всепроникающая закваска человѣческой жизни, какъ альфа и омега также въ воспитаніи: вотъ главныя черты, по которымъ геніальный зодчій возводитъ свое христіански-гуманное зданіе человѣческаго образованія.

Годъ спустя послѣ появленія „Вечернихъ досуговъ“, въ 1781-мъ г., Песталоцци, побуждаемый Фюсліемъ, выступилъ передъ нѣмецкимъ народомъ съ твореніемъ, исполненнымъ глубокаго чувства и благороднаго воодушевленія къ благу человѣчества, такъ что оно по достоинству было оцѣнено образованными людьми націи, съ торжествомъ прошло по Европѣ и имѣло слѣдствіемъ, что даже въ Даніи, съ легкой руки графини Шиммельманъ, многіе изъ знати приступили къ учрежденіямъ для лучшаго народнаго воспитанія по идеямъ Песталоцци. Экономическое общество въ Бернѣ прислало Песталоцци за его твореніе благодарственное письмо и большую золотую медаль; Карлъ Бонштеттенъ пригласилъ Песталоцци въ свое имѣніе въ итальянской Швейцаріи. Австрійскій министръ финансовъ, графъ Цинсендорфъ, предложилъ Песталоцци водвориться въ его близи. Тосканскій великій герцогъ хотѣлъ опредѣлить его къ должности, чему помѣшало только то, что самъ герцогъ вступилъ на германскій императорскій престолъ. „Лингардъ и Гертруда. Книга для народа“. Вотъ то великое достопамятное твореніе, созданное Песталоцціемъ въ нѣсколько недѣль, „не знаю даже самъ“, говоритъ онъ,—„какъ я дошелъ до него“. „Я чуялъ его значеніе, но лишь такъ какъ человѣкъ во снѣ чуетъ значеніе счастія“. Книга имѣла цѣлью—какъ говоритъ Песталоцци въ предисловіи ко 2-му изданію—содѣйствовать лучшему, вытекающему изъ истиннаго положенія простого люда и изъ его естественныхъ условій народному образованію. Твореніе внушено любовью къ народу, какою лишь немногіе любили его. „Я видѣлъ народное бѣдствіе“, говоритъ онъ: и Лингардъ и Гертруда были стонами по этомъ бѣдствіи. „Я хотѣлъ всю свою жизнь посвятить лишь благу народа, котораго люблю и чьимъ нуждамъ сочувствую, какъ сочувствуютъ ему немногіе, сочувствую оттого, что я пережилъ съ нимъ его страды, какъ немногимъ приходилось переживать ихъ“. Лингардъ и Гертруда служатъ самымъ краснорѣчивымъ свидѣтельствомъ этого хотѣнія. Самая книга „была моимъ первымъ словомъ, обращеннымъ къ сердцамъ бѣдныхъ и покинутыхъ въ краѣ. Это было моимъ первымъ словомъ къ сердцамъ тѣхъ, которые замѣняютъ Бога для бѣдныхъ и покинутыхъ въ краѣ. Это было моимъ первымъ словомъ къ матерямъ въ странѣ и къ данному имъ отъ Бога сердцу, да будутъ онѣ для своихъ дѣтей тѣмъ, чѣмъ помимо нихъ никто на землѣ быть не можетъ“. Въ этой книгѣ Песталоцци, подобно Руссо, ис-

ходитъ отъ той мысли, что воспитаніе ребенка должно начаться съ перваго мгновенія жизни. „Начиная уже съ самой колыбели младенца—восклицаетъ онъ—надо вырвать воспитаніе нашего рода изъ рукъ слѣпой, игривой природы и передать его въ руки лучшей силы, которая изъ опыта тысячелѣтій учитъ насъ извлекать сущность вѣчныхъ законовъ образованія“. „Подготовка съ самой колыбели всѣхъ результатовъ элементарнаго образованія во всемъ объемѣ средствъ послѣдняго составляетъ всеобщую потребность. Пока не удовлетворено этому, до тѣхъ поръ идея элементарнаго образованія лишена естественной исходной точки прочнаго вліянія на развитіе всѣхъ нашихъ силъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и на утвержденіе тѣсной взаимной связи послѣднихъ между собою; и такъ какъ по ходу природы, по слѣдамъ которой должно идти на помощь искусство, исходная точка прочныхъ средствъ развитія лежитъ въ единствѣ человѣческой натуры и этимъ путемъ, начиная съ колыбели, вообще вліяетъ на соединеніе и связь результатовъ всѣхъ средствъ образованія нашего рода, то конечно и искусство, точно также съ самой колыбели, должно искать исходной точки всѣхъ своихъ средствъ въ единствѣ человѣческой натуры и добиваться этимъ путемъ гармоніи результатовъ и согласія ихъ съ ходомъ природы“. Къ кому же иначе и могъ обратиться Песталоцци, для того чтобы отъ неудачи первоначальнаго воспитанія не перейти къ неминуемой безуспѣшности всякаго дальнѣйшаго образованія, какъ не къ матери, которой почти исключительно принадлежитъ дитя въ первые годы его жизни? „Я хочу образованіе народа передать въ руки матери“, такова основная, сквозь всю его тэму звучащая нота. Гертруда, жена добродушнаго, но слабаго Лингарда, представляетъ тутъ образецъ матери. Какъ она ведетъ свое хозяйство, воспитываетъ и обучаетъ своихъ дѣтей,—вотъ идеалъ Песталоцци. Гертруда, предавшись установленному Богомъ между младенцемъ и ею естественному отношенію, вселяетъ въ своемъ дѣтищѣ основы вѣры, благочестія, любви и довѣрія. Она поцѣлуями оживляетъ сердце младенца, любовно призирая и радуя его;—она умѣетъ затѣмъ подростающее дитя привязать къ себѣ, къ домашнему очагу, къ человѣчеству и вмѣстѣ съ человѣколюбіемъ воспламенить въ немъ любовь къ Богу; она передаетъ ему начальныя основы знанія, знакомитъ его съ формою и количествомъ предметовъ и начинаетъ пріучать его къ дѣятельности; она до такой степени полна материнскаго опыта, что при устройствѣ сельской школы къ ней обращаются за совѣтомъ;—а вмѣстѣ съ тѣмъ она дома дѣйствуетъ и созидаетъ, подобно солнцу съ утра до ночи, незамѣтно и тихо, изо-дня въ день, съ твердою волею, съ чистымъ сердцемъ. Если домашній очагъ не представляетъ святаго храма Божія, если мать есте-

ственнымъ путемъ не оживляетъ сердца и ума ребенка, то никакія дальнѣйшія рѣшительныя преобразованія соціальнаго строя немыслимы: таково убѣжденіе Песталоцци, проходящее въ видѣ основной мысли по всей книгѣ: „Лингардъ и Гертруда".

Впрочемъ многіе изъ читателей Лингарда и Гертруды не обратили вниманія на эту основную мысль. Въ нѣкоторыхъ либеральныхъ кружкахъ, состоявшихъ въ тѣсномъ сношеніи съ Песталоцци, приписывали, вслѣдствіе книги, источникъ народной порчи въ селахъ односторонне и исключительно сельскимъ начальникамъ. Такому превратному пониманію Песталоцци противопоставилъ свою, въ зиму 1781—1782 гг., написанную народную книгу „Христофъ и Эльза". Христофъ, честный домохозяинъ и одинъ изъ первыхъ крестьянъ въ селѣ, досталъ книгу „Лингардъ и Гертруда", прочелъ и поставилъ ее на полку рядомъ съ библіей, молитвенникомъ и сочиненіями Изелина, намѣреваясь прочесть ее еще разъ въ зимніе вечера съ своими домочадцами. Его жена Эльза, батракъ Іостъ, дѣти и служанки при вечернихъ чтеніяхъ постоянно занимались въ комнатѣ сельскими работами, и каждый изъ нихъ безъ обиняковъ высказывалъ свое мнѣніе по поводу книги и все, что думалъ или чувствовалъ при этомъ. „Читатель—такъ приступаетъ Песталоцци въ своемъ введеніи,—эта книга, которую ты взялъ теперь въ руки, не что иное какъ опытъ руководства для употребленія во всеобщей реальной школѣ человѣчества, т. е. въ его жилищѣ. Вся она отъ строки до строки составлена Лингардомъ и Гертрудою. Цѣль и назначеніе всѣхъ выведенныхъ тамъ лицъ заключается только въ ученіи и наставленіи; и этому наставленію принесено въ жертву все въ этой книгѣ, даже костюмъ дѣйствующихъ лицъ. Если мой опытъ содѣйствуетъ успѣху предметнаго познанія въ разныхъ сословіяхъ, то я ничего болѣе не желаю". Однако твореніе это—какъ заявляетъ Песталоцци въ предисловіи ко второму изданію 1824 г.—вовсе не попало въ руки народа. „Духъ, господствовавшій особенно въ средѣ окружавшихъ меня людей, въ то время, когда книга была написана, слишкомъ противорѣчилъ направленію ея какъ относительно педагогики, такъ и относительно всей совокупности способовъ послѣдней. Педагоги расширяли способы безплодныхъ знаній и до безконечности распложали наполненные подобными школьными ученіями руководства и учебники. Въ моей книгѣ народъ не научался ничему такому; она только возбуждала и оживляла въ немъ то, что онъ и безъ того зналъ уже прежде, что онъ самъ себѣ говорилъ и что слѣдовательно давно уже хранилось въ немъ самомъ. Я пытался упрочить развитіе человѣческихъ познаній въ народѣ, развивая его правильное пониманіе самого себя и своихъ условій".— Итакъ книга не имѣла того успѣха, какого ожидалъ Песталоцци.

Она не угодила народу, осталась для него чуждою. И конечно, несмотря на отдѣльныя отлично удавшіяся мѣста, основной тонъ ея былъ неудачно избранъ: въ ней было мало живого дѣйствія, длинные разговоры утомляли; а знатныя и высокопоставленныя лица обидѣлись, когда Песталоцци показалъ, что въ деревнѣ не могло бы быть шмелей, не заразись они примѣромъ отъ высшихъ сословій, чиновъ и кружковъ въ городѣ.

Въ 1798 г. слѣдующимъ затѣмъ крупнымъ твореніемъ Песталоцци вышли „Изслѣдованья естественнаго хода развитія человѣческаго рода". Происхожденію этой книги не мало способствовало знакомство съ Фихте и его лекціями (зимой въ 1793—1794 гг.) въ домѣ Лафатера. Носимый задушевнымъ фанатизмомъ Руссо и одушевленный идеализмомъ Фихте, Песталоцци пытается согласить здоровыя естественныя чувства своего сердца съ своими представленіями о гражданскомъ правѣ и о нравственности и намѣтить мѣсто, какое вообще подобаетъ благоустроенному воспитанію во всей народной и государственной жизни. Онъ спрашиваетъ самого себя: Что я такое и что такое родъ человѣческій? Что сдѣлало изъ меня мое житейское поприще и что оно сдѣлало изъ человѣческаго рода? Отъ какихъ основъ исходятъ мои личныя дѣйствія и поступки и отъ какихъ основъ исходятъ дѣйствія и поступки человѣчества?—Вслѣдствіе безпомощности своего чувственнаго состоянія человѣкъ мало по малу переходитъ къ познаніямъ. Его познанія ведутъ къ пріобрѣтенью, пріобрѣтенье къ имущественному обладанію, а послѣднее къ общественному положенію, общественное положеніе къ власти и почести, и та и другая къ подчиненію другихъ и господству, а послѣднія къ знатности, къ служебной должности и къ престолу. Всѣ эти отношенія влекутъ за собою узаконенное положеніе права; узаконенное право ведетъ къ свободѣ; а недостатокъ послѣдняго порождаетъ съ произвольною властью тиранніи и рабство, состояніе общественнаго безправія. Но намъ самимъ присуще естественное желаніе добра, съ чѣмъ и связана религія, сущность которой не что иное какъ Божія искра моей природы и силы моей. — Опираясь на этихъ основахъ, Песталоцци представляетъ себѣ человѣческій міръ, а вмѣстѣ съ тѣмъ истину и право въ трехъ различныхъ видахъ: въ видѣ первобытнаго, инстинктивнаго, естественнаго состоянія, — въ видѣ общественнаго, — и въ видѣ нравственнаго. Естественное состояніе по немъ высшая степень животной неиспорченности. „Въ этомъ состояніи человѣкъ чистое дитя своего инстинкта, который просто и беззаботно увлекаетъ его ко всякому чувственному наслажденію. Какъ новорожденный младенецъ, такъ точно и человѣкъ, вышедшій изъ рукъ природы, весь невинность. Она была ему присуща какъ и младенцу, въ тотъ

мигъ, когда онъ жилъ, вовсе не вѣдая зла; она была и миновала; съ познаніемъ перваго заблужденія, первой ошибки онъ перешагнулъ черезъ точку, отъ которой собственно исходитъ неиспорченность его природы. Начиная съ этого мгновенія какъ человѣкъ, такъ и младенецъ съ каждымъ заблужденіемъ, съ каждой ошибкой удаляется отъ этой точки все болѣе и болѣе и до безконечности". Итакъ: настоящее естественное состояніе—это чувственная неиспорченность: человѣкъ—чистое дитя своего непосредственнаго чувства и побуда къ самосохраненію. Онъ беззаботно переходитъ отъ наслажденія къ наслажденію, пока не измѣнитъ ему непосредственно-вѣрное естественное чувство и въ немъ не ослабѣютъ какъ себялюбіе, такъ и естественное желаніе добра другимъ людямъ. — Общественное состояніе въ сущности заключается въ ограниченіяхъ естественнаго состоянія. Простое наслажденіе—это доля естественнаго состоянія; надежда и ожиданіе — это доля общественной жизни, потому что все положеніе общественой жизни опирается на представленіяхъ о вещахъ, которыхъ по настоящему нѣтъ на лицо, — оно не что иное какъ представительство. Собственность, пріобрѣтеніе, званіе, начальство, законы — все это искусственныя средства, чтобы за недостаткомъ чувственной свободы все-таки удовлетворить нашей чувственной природѣ: они имѣютъ цѣлью содержать и охранять насъ. Собственность — это представительство моей естественной силы, для моего содержанія, а законъ и начальство—это представительства для моей охраны. Въ общественной жизни человѣкъ вынужденъ всякую часть своего тѣла и всѣ способности своей души, при посредствѣ которыхъ онъ пріобрѣтаетъ хлѣбъ и пудру для волосъ, употреблять преимущественно и въ ущербъ всѣхъ своихъ остальныхъ частей и способностей. Изыскивается, которые изъ людей могутъ служить отличными ушами, отличными амбушюрами, отличными письменными машинами, отличными мѣхами и пр. Вслѣдствіе этого изувѣчиваются внутреннія естественныя силы человѣческаго рода, а отсюда возникаютъ особыя чувства корпоративнаго духа во всѣхъ возможныхъ условіяхъ: чувства патриціевъ, знати, членовъ магистрата и пр. — Но внутри нашей натуры дѣйствуетъ другая сила, возникающая не изъ чувственной, ни также изъ общественной природы, а изъ присущаго намъ внутренняго чувства: „Какъ нравственное существо я чувствую въ себѣ силу, присущую мнѣ, оттого что я существую, и я существую, оттого что она присуща мнѣ. Я совершенствуюсь самъ собою, если то, что я обязанъ исполнить, я возвожу въ законъ того, что я хочу. Такимъ образомъ, если взглянуть съ другой стороны на вещи этого рода, возникаетъ также чистое желаніе усовершенствоваться, вслѣдствіе чего я чувствую себя уже не

просто существомъ природы, ни также созданіемъ человѣческаго рода или міра, а созданіемъ самого себя. Вслѣдствіе этого я сталъ нравственною силою, добродѣтелью. Только этимъ путемъ, т. е. подавленіемъ моего своекорыстія, самоотреченіемъ и пр. могу я возстановить внутреннее согласіе съ самимъ собою. Нравственность вполнѣ индивидуальна, она не стоитъ между двумя особями. Никто не можетъ за меня чувствовать, что я существую; точно также никто не можетъ чувствовать за меня, что я нравственъ. Чисто нравственны для меня только тѣ поводы къ исполненію долга, которые вполнѣ свойственны моей индивидуальности". Какъ нравственное существо, какъ свое собственное созданіе, я могу улучшить себя своимъ знаніемъ и осчастливить свой родъ; тогда какъ напротивъ, знаніе какъ дѣло человѣческаго рода „это — съ одной стороны неестественное распространеніе нашихъ свѣдѣній путемъ академій, аудиторій и школъ, вліяніе которыхъ не отвѣчаетъ и даже противорѣчитъ потребностямъ домашняго очага и семейному благосостоянію каждаго изъ насъ, а съ другой стороны — это неестественныя препятствія къ расширенію благъ дѣльныхъ познаній истины и права вслѣдствіе правительственныхъ мѣропріятій и указовъ, не принимающихъ въ разсчетъ основы семейнаго счастья въ народѣ и его домашняго быта,—какъ то, такъ и другое, и неестественное развитіе суемудрія и многознанія, и неестественныя препятствія къ дѣльному и необходимому знанію, превращаютъ ученіе народа въ старой части свѣта то въ суетный призракъ нашего, склоннаго къ бреду, больного воображенія, то въ зловонное болото, въ которомъ погрязли мы съ нашимъ больнымъ животнымъ чувствомъ". Точно также и религія есть „истина лишь постольку, поскольку она дѣло моего собственнаго я". „Какъ дѣло человѣческаго рода она лишь дикая натура въ неестественномъ поползновеніи къ искусству, связанная съ насиліемъ со стороны власти и съ силой лицемѣрія въ рукахъ послѣдней". „Какъ дѣло моего собственнаго я, основанное на нравственномъ началѣ, религія уже болѣе не просто естественное богопочитаніе, не суевѣріе и не ревнивое чувство, а напротивъ — истина". „Для всякаго государства и народа лучшая форма религіи та, которая отвѣчаетъ степени цивилизаціи этого государства и народа, и вмѣстѣ съ тѣмъ наружнымъ чувственнымъ проявленіемъ своимъ мощно содѣйствуетъ, чтобы во всѣхъ сословіяхъ духъ преобладалъ надъ плотью каждаго изъ людей. Христіанство вполнѣ нравственно; а потому оно вполнѣ дѣло индивидуальности единичнаго человѣка. Если бъ оно было государственной религіей или правительственнымъ средствомъ для какой либо насильственной цѣли, то оно изврати-

лось бы въ религію гоненія и слѣпо подчинялось бы всякому беззаконію правительства и всякому обману лицъ, для которыхъ выгодно на вѣки вѣчные поддерживать какъ гражданскія, такъ и религіозныя заблужденія“.——„Итакъ, что же я такое какъ созданіе природы? Чистый, но грубый и жесткій мраморъ, глубоко внѣдренный въ скалѣ моей животной породы, но при всемъ томъ, въ качествѣ члена человѣческаго рода и въ качествѣ единичнаго существа, я одаренъ способностью отдѣлиться отъ моей скалы и развиваться двоякимъ путемъ, съ одной стороны при посредствѣ человѣческаго рода, а съ другой—самъ собою.—Что я такое какъ созданіе человѣческаго рода? Правда ли, будто общественное состояніе опирается вполнѣ на искаженіи моей первобытной чувственной натуры и будто въ этомъ состояніи я равно утрачиваю какъ единство моей первобытной естественной силы, такъ и способность къ моему нравственному улучшенію? Будто въ этомъ состояніи я жертвую и вынужденъ жертвовать своею человѣчностью то моему фартуку, то моей иглѣ, то цвѣту моей кожи, то моей монашеской рясѣ, то моей коронѣ? Все это правда, и тутъ я не въ состояніи остаться ни въ положеніи ученичества, ни въ положеніи дѣтства. — Наконецъ, что я такое, какъ созданіе своего собственнаго я? Какъ созданію своего я мнѣ надлежитъ самому собою добиваться елико возможнаго совершенства, на какое только способна моя натура. Въ строѣ міра годенъ только обработанный камень. У единичнаго лица нравственность тѣсно связана съ его чувственною природою и съ его общественными условіями; но въ существѣ своемъ эта нравственность вполнѣ опирается на свободу моей воли, т. е. на то свойство моего я, въ силу котораго я самъ въ себѣ сознаю себя независимымъ отъ моего чувственнаго вожделѣнія, въ силу котораго я въ состояніи посвятить себя исключительно совершенствованію своей личности и сгладить въ самомъ себѣ противорѣчія, которыя кажутся присущими моей натурѣ“.

Таковы были умственные добытки Песталоцци до его выступленія въ Станцѣ. Другъ и соучастникъ его, одинъ изъ пяти директоровъ Швейцарской республики, Леграпъ, въ 1798 г. пригласилъ этого неутомимаго человѣка собрать убогихъ сиротъ въ монастырѣ Урсулинокъ въ Станцѣ, который былъ дотого раззоренъ, что лишенныя отцовъ и матерей дѣти толпами бродили безъ пріюта и хлѣба. Песталоцци отправился. „Я—говоритъ онъ—пошелъ бы въ самыя уединенныя ущелья горъ лишь бы приблизиться къ своей цѣли, и я въ самомъ дѣлѣ приблизился къ ней; но представь себѣ мое положеніе—я тутъ одинокъ; я лишенъ всякихъ пособій для воспитанія; за все про все я одинъ—главный надзиратель, каз-

начей, батракъ и чуть ли не служанка, въ недостроенномъ домѣ, въ незнакомомъ краѣ, окруженъ недугами и разнаго рода новизнами. Число дѣтей мало по малу доходило до восьмидесяти, все разныхъ возрастовъ, одни съ большими притязаніями, другіе просто нищіе; и всѣ, за исключеніемъ немногихъ, совершенные невѣжды. Я стоялъ среди нихъ, и подсказывалъ имъ звуки, заставляя повторять ихъ: всякій, кому случалось видѣть это, изумлялся производимому дѣйствію. Это была собственно первая попытка въ искусствѣ, котораго я домогался,—шагъ чрезвычайно смѣлый—зрячій навѣрное не отважился бы на него; къ счастію я былъ слѣпъ, а иначе также не отважился бы. Я не зналъ навѣрное, что дѣлаю, но зналъ, чего добиваюсь, а именно: смерти или достиженія моей цѣли.“ Прежде всего необходимо было ввести дисциплину въ эту заброшенную, окружавшую одинокаго человѣка большую толпу, потому что несмотря на предстоявшія ему трудности, этотъ педагогъ имѣлъ въ виду вполнѣ доказать на опытѣ, „что преимущества, какими обладаетъ домашнее воспитаніе, должны служить образцомъ для общественнаго и что послѣднее только путемъ подражанія первому имѣетъ значеніе для человѣческаго рода“. И въ самомъ дѣлѣ, здѣсь въ Станцѣ точно также сіяла любовь, эта свѣточь семьи; вѣчно женственная, увлекающая всѣхъ насъ, она съ необычайнымъ жаромъ пылала въ средоточіи кружка, и исполненный этого чувства Песталоцци былъ твердо убѣжденъ, что сердце его „измѣнитъ состояніе дѣтей такъ же скоро, какъ внѣшнее солнце окоченѣвшую отъ мороза почву“. Подстрекаемый этимъ убѣжденіемъ онъ прежде всего старался завладѣть сердцами дѣтей. Любовь возбуждается любовью, довѣріе—безкорыстною преданностью. Оттого-то онъ съ утра и до вечера вращался среди своихъ питомцевъ. „Всякая помощь, всякое содѣйствіе въ нуждѣ, всякое доставляемое имъ поученіе исходили непосредственно отъ меня. Моя рука была въ ихъ рукѣ, мои взоры встрѣчались съ ихъ взорами. Мои слезы сливались вмѣстѣ съ ихними, моя улыбка отвѣчала ихъ улыбкѣ. Ихъ похлебка была и моею, напитокъ ихъ былъ также и моимъ. У меня не было ничего, ни хозяйства, ни друзей, ни прислуги, у меня были только они одни. Когда они были здоровы, я всегда жилъ среди нихъ, когда—больны, я ухаживалъ за ними. Я спалъ съ ними вмѣстѣ. Вечеромъ я послѣ всѣхъ ложился въ постель, а утромъ вставалъ первый. Я молился и учился съ ними даже въ постелѣ, пока они засыпали“. Завладѣвъ, благодаря такому самоотверженію, юными сердцами, онъ пытался пробудить благородные зародыши въ этихъ сердцахъ и энергически искоренить закоснѣлую грубость и извращенныя наклонности. Въ интересѣ этого отрицательнаго дѣла онъ не убоялся даже тѣлеснаго наказанія. „Педаго-

гическое правило,—такъ сознается онъ самъ,—одними лишь словами овладѣть умомъ и сердцемъ цѣлой толпы воспитанниковъ и такимъ образомъ обойтись безъ тѣлеснаго наказанія, исполнимо конечно относительно счастливыхъ дѣтей и въ благопріятныхъ обстоятельствахъ; но въ смѣшанной толпѣ моихъ несчастныхъ убогихъ питомцевъ, въ ихъ возрастѣ, при ихъ закоренѣлыхъ привычкахъ и при необходимости простыми средствами вліять на всѣхъ вѣрно и быстро, достичь для всѣхъ одной и той же цѣли, тѣлесное наказаніе было неизбѣжно, и опасеніе, будто чрезъ это мы утрачиваемъ довѣріе дѣтей, оказывается вовсе напраснымъ. Не единичными отрывочными дѣйствіями опредѣляются у дѣтей душевный строй и образъ мыслей; напротивъ, вся совокупность ежедневно и ежеминутно повторяющейся и видимой для нихъ правды твоихъ душевныхъ свойствъ и степени твоей привязанности къ нимъ или отвращенія отъ нихъ—вотъ чѣмъ рѣшительно обусловливается ихъ чувство въ отношеніи къ тебѣ; и всякое впечатлѣніе твоихъ единичныхъ дѣйствій точно такъ же опредѣляется твердо сложившимся общимъ сердечнымъ настроеніемъ у дѣтей".—Что касается положительнаго дѣла воспитанія, т. е. возбужденія и оживленія нравственности въ питомцахъ, то Песталоцци всегда примыкалъ къ самой жизни и къ извѣданному въ собственномъ кружкѣ его опыту; такимъ образомъ онъ придавалъ своимъ поученіямъ наглядную основу, благодаря чему они и сдѣлались животворными, внушительными и прочными. Онъ нашелъ при этомъ, что элементарное образованіе въ нравственномъ отношеніи обусловливается тремя точками зрѣнія: „достиженіемъ нравственнаго душевнаго образованія путемъ чистаго чувства; нравственныхъ упражненій путемъ самопреодолѣнія и усилія во всемъ праведномъ и добромъ; и наконецъ возбужденіемъ нравственнаго сознанія путемъ размышленія и сравненія законныхъ и нравственныхъ условій, въ которыхъ дитя состоитъ уже вслѣдствіе своего существованія и своей обстановки". Онъ не только стремился возвести воспитательную жизнь въ своемъ питомникѣ въ образецъ и примѣръ для семейной жизни, но пытался также упростить самое ученіе съ тѣмъ, чтобы оно могло совершаться въ отчемъ домѣ и исполняться тамъ удовлетворительнымъ образомъ. Потому что подъемъ семейной жизни и снабженіе ея самыми простыми, но цѣлесообразными средствами обученія были въ его глазахъ настоящимъ рычагомъ для высвобожденія народа изъ физической и духовной нужды. „Цѣль моя", говоритъ онъ, „была упростить всѣ учебныя пособія дотого, чтобы всякій обыкновенный смертный былъ въ состояніи обучать своихъ дѣтей и мало по малу сдѣлать школу почти излишнею для первоначальнаго обученія. Какъ въ тѣлесномъ отношеніи мать первая кормилица сво-

ихъ дѣтей, точно такъ же да будетъ она съ Божіей помощью и первою духовною ихъ кормилицей“.

Лишенный всѣхъ бывшихъ въ ходу и обыденныхъ учебныхъ пособій, онъ взамѣнъ ихъ воспользовался окружающими предметами и старался углубить, распутать, урядить сбивчивыя и неразборчивыя впечатлѣнія, производимыя внѣшнимъ міромъ на неразвитой человѣческій умъ. Такимъ образомъ возникли главныя начала всесторонне примѣняемаго нагляднаго обученія. Нашъ реформаторъ постигъ уже, что „существенныя выгоды человѣческихъ свѣдѣній и знаній для человѣческаго рода заключаются въ благонадежности основъ, изъ которыхъ они исходятъ и на которыя они опираются“. Вслѣдствіе этого правиломъ его было „доводить до совершенства все, даже самое незначительное, чему научались дѣти, и никогда ни въ чемъ не идти вспять, не позволять забывать имъ ни одного изъ выученныхъ ими словъ, и ни одной буквы писать хуже того, чѣмъ она прежде писалась“.—Помимо нагляднаго обученія и преподаванія языка онъ училъ также чтенію, письму, счету и прокладывалъ себѣ новые пути по всѣмъ направленіямъ; это оказалось необходимымъ тѣмъ болѣе, что онъ лишенъ былъ всякаго знакомства со всѣмъ выработаннымъ уже въ области преподаванія. Его озарила руководящая мысль, что учебный матеріалъ долженъ быть не только цѣлью, но прежде всего средствомъ для развитія и укрѣпленія умственныхъ способностей, и эта мысль собственно и породила какъ его учебные опыты въ Станцѣ, такъ впослѣдствіи и всю вообще методику Песталоцціевой школы. „На собственно такъ называемое ученіе, говоритъ онъ самъ, смотрѣлъ я какъ на упражненіе душевныхъ способностей, и особенно настаивалъ, чтобы упражненіе вниманія, мышленія и твердой памяти предшествовало искусству сужденія и умозаключенія“. Одною изъ главныхъ цѣлей всякаго воспитанія и преподаванія считалъ онъ развитіе мудрыхъ помысловъ и твердой рѣшимости, и онъ находилъ, что для этого необходимы обширныя, многообъемлющія понятія. Каждое изъ этихъ понятій онъ выводилъ изъ опыта и всякій разъ старался опять прибѣгать къ опыту, такъ чтобы и самое понятіе тѣмъ же путемъ вновь могло возникнуть.

„Безъ такой основы, истина для дѣтей—пустая, большею частью несообразная и обременительная игрушка.“ Сложившаяся въ его опытахъ учебная форма была въ нѣкоторомъ отношеніи скудна. Она состояла въ подсказываньи и въ повтореніи съ голоса. Онъ не постигъ еще образовательной силы діалогическаго преподаванія. Онъ никогда не придавалъ важности катехетикѣ, и вообще не сдѣлался значительнымъ практикомъ, но былъ и остался навсегда въ нѣкоторомъ родѣ „безрукимъ Рафаэлемъ“.

Нельзя отрицать, что катехетика можетъ вести и дѣйствительно вела къ большимъ злоупотребленіямъ, а именно въ области религіознаго преподаванія, при чемъ часто приходится развивать понятія, которыя не могутъ еще сложиться; это однако отнюдь не лишаетъ ее тѣхъ большихъ выгодъ, какія достигаются искусными вопросами со стороны учителя.—Чтобы какъ нибудь занять окружавшую его большую толпу, для этого нашъ піонеръ заставлялъ учениковъ обучать другъ друга, т. е. прибѣгъ къ тому же средству, на которое наведенъ былъ также Ланкастеръ вслѣдствіе большого скопа учащихся и которое донынѣ еще пользуется высокимъ значеніемъ въ Англіи, конечно не къ выгодѣ истиннаго образованія.—Матеріалъ обученія онъ сначала старался ограничить ближайшею обстановкой, а потомъ, когда ученикъ вполнѣ освоивался съ этимъ, переходилъ уже къ болѣе отдаленнымъ предметамъ. При этомъ онъ подвигался впередъ всегда безъ пробѣловъ, сообразуясь съ правилами. Какъ въ Нейгофѣ, такъ и здѣсь, онъ стремился „соединить ученіе съ работою, учебное заведеніе съ ремесленнымъ, и слить вмѣстѣ то и другое". Однако на начатки такого трудолюбія онъ смотрѣлъ больше съ точки зрѣнія тѣлеснаго упражненія въ ремеслахъ и промыслахъ, нежели по отношенію доходности работъ. Онъ никогда не достигалъ послѣдней цѣли и вѣкъ свой тщетно добивался азбуки умѣнья.—Вся дѣятельность въ Станцѣ обнаруживаетъ самого Песталоцци въ зародышѣ. Все, что дѣлалось впослѣдствіи, было исполненіемъ и осуществленіемъ того, что полусознательно бродило уже въ немъ и порывалось проявиться въ началѣ его дѣятельности. Онъ самъ сознавался: „Мое убѣжденіе теперь сложилось окончательно; оно долго колебалось; но въ Станцѣ у меня вѣдь были дѣти, способности которыхъ не ослабѣли еще отъ утомленія непсихологическимъ домашнимъ и школьнымъ воспитаніемъ, потому и развивались быстрѣе."

Въ 1799-мъ г. Французы обратили прилегавшія къ монастырю строенія въ военный госпиталь. Песталоцци удалился и—отдыхалъ на Гурнигелѣ отъ безпримѣрной, изнурительной дѣятельности, съ какою онъ въ теченіе девяти мѣсяцевъ день и ночь проводилъ съ своими нищими-дѣтьми. Тамошнее пребываніе спасло его. Но „онъ не могъ прожить безъ своего дѣла". По совѣту главнаго судьи Шнелля, онъ отправился въ Бургдорфъ, въ кантонъ Бернъ, съ тѣмъ чтобы обучать тамъ въ низшихъ классахъ. Онъ продолжалъ тутъ, насколько то допускалось устройствомъ школы, начатые въ Станцѣ опыты въ первоначальномъ преподаваніи. Вы хотите сдѣлать обученіе механизмомъ—сказалъ ему при этомъ членъ педагогическаго совѣта Глайрнъ, и—странно—самъ Песталоцци замѣчаетъ: „онъ какъ разъ угадалъ самую суть дѣла и нашелъ настоящее слово, озна-

чающее сущность моей цѣли и всѣхъ моихъ средствъ." Странно, говоримъ мы, и въ самомъ дѣлѣ, въ своемъ безсознательномъ порывѣ онъ вовсе и не думалъ сдѣлать обученіе механизмомъ, а скорѣе хотѣлъ глубже обосновать его. Сущность того, что называютъ развитіемъ, постигалъ онъ какъ переходъ живого организма отъ единства и нераздѣльности его бытія къ разнообразію и разрозненности, съ тѣмъ чтобы въ концѣ концовъ опять достичь единства. Онъ чаялъ, что воспринятый этимъ организмомъ извнѣ питательный матеріалъ можетъ задержать или подвинуть процессъ развитія, что этотъ процессъ долженъ совершаться съ извѣстною законною послѣдовательностью и что стало-быть такая законность должна обусловливать какъ выборъ и чередованіе питательнаго матеріала, такъ и способъ воспринятія его. Такимъ образомъ онъ открылъ, что наглядка составляетъ основу всякаго познанія и что степень силы, ясность, объемъ и внутренній порядокъ содержанія этой наглядки должны обусловливать весь умственный строй любой человѣческой индивидуальности.—Но когда возникаютъ ясныя, опредѣленныя, на развитіи человѣческой природы основанныя начала и ложатся въ основѣ закономѣрной послѣдовательности преподаванія, то образуется отнюдь не механизмъ, а скорѣе слѣпокъ и отблескъ органической жизни, движимой и носимой божественнымъ пріютомъ. Его широкій планъ сдѣлать домашній очагъ не только пріютомъ основательнаго духовнаго образованія вообще, но главнѣйше также главнымъ факторомъ развитія и воспитанія человѣческаго познанія, слѣдовательно—у школы какъ бы отобрать опять участіе, выпавшее на ея долю вслѣдствіе необходимости раздѣленія труда,—этотъ планъ въ Бургдорфѣ поневолѣ мало по малу сократился. Прежде всего онъ обратилъ свое вниманіе „на исправленіе существующихъ школьныхъ мерзостей" и сдѣлался на самомъ дѣлѣ реформаторомъ школьнаго преподаванія, творцомъ такъ-называемаго элементарнаго метода, предоставивъ своимъ преемникамъ развить далѣе послѣдствія своей дальновидной основной мысли. Однако онъ и въ Бургдорфѣ уже сдѣлалъ попытку „дать матерямъ руководство самимъ обучать своихъ дѣтей". Въ 1801-мъ г. появилось его знаменитое сочиненіе: „Какъ Гертруда обучаетъ своихъ дѣтей". Въ этой книгѣ изложилъ онъ основныя начала своего метода. Съ того мгновенія, какъ мать беретъ ребенка къ себѣ на колѣни, она уже обучаетъ его, приближая къ внѣшнимъ чувствамъ его все, что представляется ему въ натурѣ въ разбросъ, на большихъ разстояніяхъ и въ разбивку, и дѣлая для него самый актъ наглядки пріятнымъ и привлекательнымъ. Безсильная, необразованная, безсознательно и безпомощно подчиняясь природѣ, мать въ невѣдѣньи своемъ и сама не знаетъ, что дѣлаетъ; она вовсе и не хочетъ обучать, ей хо-

чется только успокоить свое дитя, занять его; но она все-таки слѣдуетъ высокимъ въ ихъ чистѣйшей простотѣ указаніямъ природы, не вѣдая даже, что творитъ послѣдняя и именно черезъ нее, черезъ мать, а вѣдь природа многое творитъ черезъ нее; такимъ путемъ мать открываетъ ребенку міръ; она подготовляетъ его этимъ путемъ къ употребленію чувствъ, къ раннему развитію вниманія и способности наблюдать. Если бъ пользовались этимъ высокимъ напутствіемъ природы, если бъ къ тому присоединялось все, что можетъ быть соединено съ нимъ, если бъ руководимая природою мать нашла возможнымъ продолжать для подростающаго ребенка съ разумною свободою то, что побуждаемая слѣпымъ инстинктомъ она дѣлала уже для младенца, если бъ для той же цѣли воспользовались также сердцемъ и положеніемъ отца, и онъ руководимый искусствомъ нашелъ бы возможнымъ къ положенію и условіямъ дитяти присоединить всякаго рода упражненія, какія необходимы для послѣдняго, съ тѣмъ чтобы надлежащимъ исполненіемъ своихъ насущныхъ дѣлъ въ теченіе всей своей жизни достичь внутренняго довольства самимъ собою, — какъ бы легко было тогда во многомъ, въ очень многомъ содѣйствовать подъему людского рода и каждаго единичнаго человѣка во всѣхъ его житейскихъ отношеніяхъ, съ тѣмъ чтобы онъ даже среди трудностей неблагопріятныхъ условій устроилъ себѣ спокойную и удовлетворительную жизнь. Боже мой, какъ много выиграло бы тогда человѣчество! Но мы и въ этомъ даже еще отстали отъ аппенцельскихъ женъ, которыя въ первую уже недѣлю жизни ребенка вѣшаютъ надъ егъ колыбелью разукрашенную въ разные цвѣта большую бумажную птицу и такимъ образомъ въ точности указываютъ, когда слѣдуетъ прибѣгать къ искусству, для того чтобы предметы природы довести до твердаго и яснаго сознанія ребенка. Кто, видѣвъ, какъ двухъ-или трехъ-недѣльное дитя протягиваетъ руки и ноги къ такой птицѣ, подумалъ при этомъ, какъ легко было бы искусству рядомъ такихъ чувственныхъ представленій заложить въ дитятѣ всеобщую основу чувственной наглядки всякихъ предметовъ природы и искусства, такъ чтобы это наглядное упражненіе потомъ мало по малу многосторонними путями могло опредѣлиться точнѣе и расшириться далѣе,—кто подумалъ все это и притомъ не почувствовалъ, какъ многаго лишаемся мы при нашей не только готически-монашеской, но даже готически-монашески-искалѣченной и намъ самимъ опротивѣвшей рутинѣ воспитанія, въ такомъ человѣкѣ, поистинѣ, мало проку.

Песталоцци, подобно аппенцельскимъ женамъ, хотѣлъ бы начать съ птицы, мало того, онъ хотѣлъ бы пойти еще далѣе и употребить всѣ средства, чтобы въ младенческомъ уже возрастѣ, избѣгая всего случайнаго, представить чувствамъ ребенка самое существенное

всякаго нагляднаго ощущенія и сдѣлать для него незабвеннымъ сознаніе этого впечатлѣнія.

Развитіе чувственной человѣческой природы въ существѣ своемъ подчинено тѣмъ же законамъ, по какимъ физическая природа вообще проявляетъ свои силы. По этимъ законамъ, всякое преподаваніе должно все существеннѣйшее изъ своего предмета познанія несокрушимо внѣдрить въ глубь человѣческаго духа, а потомъ уже менѣе существенное исподоволь, но съ непрерываемою силою присоединять къ существенному и всѣ части до крайнихъ подробностей каждаго предмета сохранять съ нимъ въ живой, но соразмѣрной связи. Законы, которымъ въ силу самой природы своей подчинено нравственное развитіе духа и которые должны быть тѣ же самые, что и законы физико-чувственной природы, слѣдующіе: 1) Учись уряжать твои наблюденія и покончивать вполнѣ съ простымъ, прежде чѣмъ перейдешь къ болѣе запутанному. Во всякомъ искусствѣ добивайся постепенности познанія, такъ чтобы всякое новое понятіе было лишь мелкой, почти незамѣтной прибавкой къ прежнимъ глубоко запечатлѣннымъ и тобою незабвенно усвоеннымъ познаніямъ. 2) Всѣ существенно связанные между собою предметы приведи въ умѣ твоемъ въ точно такую же взаимную связь, въ какой они дѣйствительно находятся въ природѣ; всякіе не существенные предметы подчиняй въ твоемъ представленіи существеннымъ, особенно впечатлѣніе, производимое на тебя искусственнымъ ихъ образомъ, впечатлѣнію природы и ея дѣйствительной истины, и не придавай никакой вещи въ твоемъ представленіи бóльшей важности, нежели какая относительно подобаетъ ей для человѣчества въ самой природѣ. 3) Утверди и уясни впечатлѣнія важныхъ предметовъ, приближая ихъ къ себѣ искусственно и заставляя ихъ вліять на тебя путемъ различныхъ чувствъ. На этотъ конецъ изучи прежде всего также законъ физическаго механизма, который относительную силу всякихъ впечатлѣній отъ физической близи или дали каждаго вліяющаго на твои чувства предмета дѣлаетъ зависимымъ отъ самихъ чувствъ твоихъ. Не забывай никогда, что эта физическая близь или даль во всякомъ случаѣ безконечно многое обусловливаетъ вразсужденіи положительности твоихъ воззрѣній, также относительно твоихъ житейскихъ условій, твоихъ обязанностей и даже твоей добродѣтели. 4) Почитай всякія дѣйствія физической природы безусловно необходимыми и познай въ этой необходимости результатъ ея силы, съ какою она для достиженія своихъ цѣлей соединяетъ вмѣстѣ разнородно проявляющіеся элементы матеріи, и доведи до физической необходимости искусство, съ какимъ ты путемъ обученія вліяешь на человѣческій родъ, точно также и имѣющіеся въ виду результаты, съ тѣмъ чтобы во всѣхъ твоихъ

дѣйствіяхъ все съ виду столь разнородное сдѣлалось средствомъ для достиженія одной и той же главной цѣли. 5) Но богатство и многосторонность возбужденій и даваемый имъ просторъ становятся причиною, что результаты физической необходимости носятъ на себѣ вообще отпечатокъ свободы и самостоятельности. Стараясь довести результаты искусства и обученія до необходимости, сдѣлай и ты также, чтобы они путемъ богатства и многосторонности возбужденій и даваемаго имъ простора носили на себѣ отпечатокъ свободы и самостоятельности.—Эти правила вытекаютъ изъ трехъ источниковъ. Вопервыхъ изъ самой природы, при посредствѣ которой нашъ духъ отъ смутныхъ созерцаній восходитъ къ яснымъ понятіямъ. Потомъ,—изъ связанной вообще съ созерцательною способностью чувственности моей натуры: „благодаря чрезвычайной привлекательности, какую древо познанія имѣетъ для нашей чувственной природы, мы достигаемъ всего нашего знанія, а благодаря закону косности, полагающему предѣлъ нашему легкому, поверхностному переходу отъ созерцанія къ созерцанію, человѣкъ многосторонне зрѣетъ для истины, не умѣя еще выразить ее". Наконецъ,—отъ отношенія моего внѣшняго положенія къ моей познавательной способности: „Человѣкъ привязанъ къ своему гнѣзду; прикрѣпляя его сотнею нитокъ и обводя сотнею круговъ, онъ подражаетъ лишь пауку. А какая же разница между бóльшимъ и нѣсколько меньшимъ паукомъ? Суть ихъ дѣятельности состоитъ въ томъ, что какъ тотъ такъ и другой находятся въ средоточіи описываемаго ими круга; но человѣкъ не самъ даже избираетъ средоточіе, въ которомъ живетъ и дѣйствуетъ, и въ качествѣ проото физическаго существа онъ всякую истину въ мірѣ познаетъ лишь настолько, насколько входящіе въ его кругозоръ предметы этого міра приближаются къ средоточію, въ которомъ онъ живетъ и дѣйствуетъ и, большею, частью, помимо своей воли вынужденъ жить и дѣйствовать". — Итакъ, всякое знаніе исходитъ отъ наглядки — отъ пребыванія передъ чувствами внѣшнихъ предметовъ и отъ сознанія производимаго ими впечатлѣнія. „Когда, оглянувшись, спрашиваю себя: что я собственно сдѣлалъ для сущности человѣческаго обученія, то нахожу слѣдующее: я утвердилъ высшее главное начало преподаванія, признавъ наглядное обученіе необходимою основою всякаго знанія, и устранивъ всякія отдѣльныя правила, я пытался найти сущность самого ученія и первичную форму, благодаря которой развитіе человѣка обусловливается самой природою". Но эта наглядка, отъ которо йисходитъ всякое познаніе и къ которой оно возвращается, не пассивное подчиненіе, а напротивъ, самодѣятельное воспринятіе. Какъ только чувства воспримутъ впечатлѣнія—т. е. со дня рожденія—тутъ и начинается развитіе способностей человѣка.

Педагогическая наглядка должна при этомъ путемъ извѣстныхъ, психологически уряженныхъ упражненій сдѣлаться искусствомъ, имѣющимъ отношеніе къ нравственному, эстетическому и интеллектуальному наглядному обученію, — дитя слѣдуетъ пріучать къ вниманію, къ правильной подмѣтѣ, къ умѣнью отличать случайное отъ существеннаго, его надо предохранять отъ пустого посматриванія для забавы, — ему слѣдуетъ ясно и точно впечатлѣть доведенные до сознанія наглядные предметы. Потому въ преподаваніи и слѣдуетъ обращать вниманіе на то, чтобы предметы разсматривались дѣтьми каждый отдѣльно, не въ сумрачной дали, а напротивъ въ ясной близи, и чтобы для этого употреблялись не искаженные, а характеристичные экземпляры. Изъ нагляднаго созерцанія предмета вытекаетъ потомъ названіе послѣдняго; отъ названія переходимъ къ обозначенію его свойствъ; а изъ яснаго описанія развивается наконецъ опредѣленіе, ясное понятіе объ немъ. Эта конечная цѣль всякаго преподаванія въ сущности зависитъ отъ умѣнья руководить къ наглядному созерцанію: лишенныя наглядности опредѣленія порождаютъ лишенную всякаго основанія, дряблую мудрость, которая недолговѣчна при ясномъ небѣ и дневной свѣтъ считаетъ ядомъ для себя.

Совокупность всѣхъ внѣшнихъ свойствъ предмета соединяется въ сферѣ его очертанія и въ отношеніи его количества, а переходитъ въ сознаніе посредствомъ слова. Итакъ, искусство должно исходить отъ этой троякой основы, отъ формы, числа и слова, и имѣть въ виду слѣдующее: 1) научать дѣтей смотрѣть на каждый приведенный въ нихъ сознаніе предметъ какъ на единство, т. е. отдѣльно отъ тѣхъ предметовъ, съ которыми онъ повидимому связанъ; 2) знакомить ихъ съ формою каждаго предмета, т. е. съ его размѣромъ и отношеніемъ; 3) по возможности ранѣе ознакомить ихъ со всѣмъ объемомъ словъ и названій всѣхъ дознанныхъ ими предметовъ. Такъ какъ обученіе дѣтей должно исходить отъ этихъ трехъ элементарныхъ началъ, то само собою разумѣется, первыя усилія педагогики должны быть обращены на то, чтобы съ высшимъ психологическимъ искусствомъ образовать, укрѣпить и усилить основныя способности счета, измѣренія и слова, доброкачественность которыхъ служитъ основою правильнаго познанія всякихъ наглядныхъ предметовъ; а затѣмъ довести средства развитія и образованія этихъ трехъ способностей до высшей степени простоты, послѣдовательности и взаимнаго согласія между собою. Впрочемъ, постигаемыя нами посредствомъ пяти чувствъ свойства вещей отнюдь не всѣ элементарныя начала нашего познанія въ родѣ числа, формы и названія; и въ самомъ дѣлѣ, всѣмъ возможнымъ предметамъ свойственны и число, и форма и названіе, тогда какъ остальныя, пятью чувствами постигаемыя свойства, при-

надлежатъ предмету вѣдь не обще со всѣми другими предметами, а напротивъ съ однимъ изъ нихъ у него одно, а съ другимъ другое общее свойство. „Итакъ, между числомъ, формою и названіемъ вещей и остальными ихъ свойствами я открылъ существенное и опредѣленное различіе, вслѣдствіе чего никакія иныя свойства вещей я не могъ уже признать элементарными началами человѣческаго знанія“. „Я видѣлъ, что вслѣдствіе сознанія единства, формы и названія предмета мое знаніе его сдѣлается точнымъ; вслѣдствіе постепеннаго постиженія всѣхъ его остальныхъ свойствъ оно сдѣлается во мнѣ яснымъ; а вслѣдствіе постиженія взаимной связи между всѣми его признаками оно сдѣлается вразумительнымъ“. Всякое знаніе истекаетъ изъ трехъ элементарныхъ способностей: a) изъ звуковой, изъ которой возникаетъ умѣнье говорить; b) изъ неопредѣленнаго, просто чувственнаго представленія, изъ котораго возникаетъ сознаніе всѣхъ формъ; c) изъ опредѣленнаго, уже не просто чувственнаго представленія, изъ котораго слѣдуетъ вывести сознаніе единства, а вмѣстѣ съ тѣмъ и умѣнье считать и вычислять.—Изъ звука выводятся всѣ частныя средства преподаванія: ЗВУКОУЧЕНІЕ, или средство образовать органы языка; словоѣдѣнье, или средство знакомить съ отдѣльными предметами; языковѣдѣнье, или средство, благодаря которому мы въ состояніи точно выражаться какъ о знакомыхъ уже намъ предметахъ, такъ и обо всемъ, что можемъ постичь въ нихъ. a) Звукоученіе. Оно раздѣляется на ученіе о словесныхъ и гармоническихъ звукахъ. Что касается словесныхъ звуковъ, то никакъ нельзя предоставить случаю, рано ли или поздно, обильно или скудно доводятся они до слуха ребенка. Важно, чтобы они дошли до его сознанія во всемъ ихъ объемѣ и по возможности ранѣе. Это знаніе должно бы образоваться въ немъ вполнѣ прежде, нежели развилась способность выговаривать слова; а умѣнье вообще и легко повторять послѣднія, должно усвоиться имъ также вполнѣ прежде‘ нежели покажутъ ему формы буквъ и приступятъ съ нимъ къ начальнымъ упражненіямъ въ чтеніи. Потому азбука должна содержать въ себѣ во всемъ объемѣ звуки, изъ которыхъ состоитъ языкъ; пусть въ каждомъ домѣ обучающіяся складамъ дѣти громко произносятъ эти звуки и пусть слышитъ ихъ даже младенецъ въ колыбели, такъ чтобы частымъ повтореніемъ они глубоко запечатлѣлись въ немъ и вообще навсегда усвоились имъ, прежде даже нежели онъ въ состояніи выговорить хотя бы единое слово. „Въ виду такого главнаго правила о важности сознанія звука и тона, прежде даже нежели младенецъ въ состояніи произнести ихъ, и убѣдясь въ томъ, что отнюдь не все равно, какія картины и предметы представляются взорамъ безсловеснаго ребенка и какія звуки доходятъ до его слуха, я и составилъ книгу для матерей, въ которой съ оп-

мощью окрашенныхъ политипажей представляю наглядно не только первые начатки числа и формы, но также и остальныя существенныя, нашими пятью чувствами постигаемыя свойства предметовъ; благодаря этому, при посредствѣ упрощеннаго такимъ образомъ и многостороннею наглядкою оживляемаго сознанія многихъ именъ, я подготовляю и облегчаю будущее чтеніе; точно такъ же какъ благодаря предшествующему складамъ запечатлѣнію звуковъ, подготовляю и облегчаю этотъ трудъ въ самомъ дѣтскомъ возрастѣ, при помощи моей книги механически представляя или усвоивая ребенку звуки, прежде даже нежели онъ въ состояніи выговорить хотя бы единое слово". b) Слововѣдѣнье или скорѣе именовѣдѣнье преподается по книгѣ матерей, въ которой на этотъ конецъ приводятся самыя существенныя на свѣтѣ вещи и особенно такія, которыя въ качествѣ рода и вида заключаютъ въ себѣ цѣлые разряды вещей, названія важнѣйшихъ предметовъ изъ трехъ царствъ природы, изъ исторіи и географіи, изъ человѣческихъ промысловъ и отношеній. „Эти разряды словъ даются въ руки дѣтямъ для простого упражненія въ чтеніи непосредственно по окончаніи складовъ, и я на опытѣ убѣдился, что всѣ имена легко усвоиваются дѣтьми на память въ теченіе того времени, какое требуется для того, чтобы въ нихъ вполнѣ созрѣла способность къ чтенію". c) Языковѣдѣнье въ концѣ концовъ совпадаетъ съ цѣлью всего нагляднаго обученія. Языкъ имѣетъ конечною цѣлью довести человѣческій родъ отъ смутныхъ созерцаній къ яснымъ понятіямъ. Средства, какими онъ постепенно доводитъ насъ до этой цѣли, безъ сомнѣнія слѣдуютъ въ такомъ порядкѣ: 1) Мы познаемъ предметъ вообще и называемъ его какъ единство—какъ предметъ. 2) Мы постепенно знакомимся съ его признаками и научаемся называть ихъ. 3) Благодаря языку, мы достигаемъ способности посредствомъ глаголовъ и нарѣчій точнѣе обозначать свойство предметовъ и выяснять себѣ измѣнчивое состояніе ихъ черезъ измѣненія свойства словъ и ихъ сочетанія. Во всемъ этомъ и слѣдуетъ упражнять дѣтей. „Мой способъ обученія отличается главнѣйше тѣмъ, что онъ болѣе, нежели то дѣлалось до сихъ поръ, пользуется языкомъ какъ средствомъ доводить дѣтей отъ смутныхъ представленій къ яснымъ понятіямъ; а относительно основного правила онъ отличается еще тѣмъ, что исключаетъ изъ первоначальнаго преподаванія всякія предполагающія дѣйствительное знаніе языка словосочетанія. Кто признаетъ, что природа только путемъ ясности единичнаго ведетъ къ пониманію цѣлаго, тотъ сознаетъ также, что: слова должны быть ясны для дѣтей, каждое порознь, и тогда только дѣти поймутъ ихъ во взаиной связи.

Второе элементарное средство, отъ котораго исходятъ и должны исходить всѣ человѣческія знанія, а слѣдовательно и сущность вся-

каго способа преподаванія, есть форма. Врасужденіи формы предметовъ слѣдуетъ упражнять глазомѣръ дѣтей, усилить и выяснить сознаніе объ отношеніяхъ образующихся формъ и ихъ конструкціи, о чемъ путемъ созерцанія природы было уже возбуждено смутное понятіе; такимъ образомъ достигается у дѣтей большая вѣрность и твердость въ сравненіи и измѣреніи всѣхъ данныхъ формъ, а копировкою точно такъ же умѣнье изображать сходныя и тожественныя формы, что служитъ подготовкой для письма и рисованія. Искусство измѣрять, рисовать и писать — вотъ произведенія формы. Изъ сознанія моихъ созерцаній оформленныхъ предметовъ возникаетъ искусство измѣрять. Оно предполагаетъ азбуку наглядности, т. е. оно предполагаетъ искусство упрощать и опредѣлять правила измѣреній при посредствѣ точнаго распредѣленія всякихъ неровностей, обнаруживаемыхъ наглядкой. „Азбуку наглядности составляетъ однообразное раздѣленіе равносторонняго четыреугольника для извѣстныхъ формъ измѣренія и въ сущности требуетъ точнаго знанія ихъ источника, т. е. прямой линіи въ ея горизонтальномъ и вертикальномъ положеніи. Раздѣлы четвероугольника при посредствѣ послѣднихъ даютъ потомъ точныя формы для опредѣленія и измѣренія всякихъ угловъ, также круга и всякихъ дугъ, что въ совокупности я и называю азбукою наглядности“. Чтобы передать это дѣтямъ, для того представляютъ имъ свойство прямой линіи по разнымъ направленіямъ и приводятъ въ ясное сознаніе различные виды ея, не обращая вниманія на дальнѣйшія примѣненія; потомъ начинаютъ называть прямыя линіи горизонтальными, перпендикулярными и косыми, а косыя сперва восходящими и нисходящими; затѣмъ къ различнаго рода параллелямъ присоединяютъ названія горизонтальныхъ, перпедикулярныхъ и косыхъ параллельныхъ линій; приводятъ также названія разныхъ угловъ, образуемыхъ пересѣченіемъ этихъ извѣстныхъ уже линій т. д. Точно также учатъ дѣтей узнавать, называть и срисовывать первичную форму всякихъ измѣреній, т. е. равносторонній четыреугольникъ, образуемый соединеніемъ двухъ угловъ, потомъ кругъ и т. д., такъ чтобы все, что встрѣчается въ природѣ, они могли примкнуть къ извѣстному слову, выражающему всеобщность этого понятія. — Рисованіе есть искусство представлять и вѣрно копировать подобными линіями очеркъ и заключающіеся въ немъ признаки всякаго предмета, при посредствѣ наглядности послѣдняго. Къ искусству писать, какъ и къ рисованью, которому оно подчинено, нельзя приступить до тѣхъ поръ, пока не развито упражненіе въ измѣреніи линій, тѣмъ болѣе, что оно собственно нѣчто въ родѣ линейнаго рисованія и не допускаетъ произвольныхъ уклоненій отъ извѣстнаго направленія своихъ формъ, въ сущности и потому также, что оно

будучи у дѣтей доведено до совершенства прежде рисованія, неминуемо испортитъ ихъ руку, такъ какъ она отвердѣетъ въ извѣстныхъ формахъ прежде, нежели успѣетъ достаточно и прочно развить въ себѣ всеобщую гибкость для всякихъ формъ, какія въ сущности предполагаются въ рисованіи.—Однако такое элементарное обученіе искусствамъ формы стоитъ въ самой тѣсной связи съ преподаваніемъ знаній. Вѣдь всякія упражненія въ первыхъ имѣютъ въ виду возбудить и развить душевныя способности; а въ преподаваніи знаній точно также все дѣло состоитъ въ томъ, чтобы преподаваемое точно и вѣрно постигалось умомъ, чтобы оно крѣпко усвоилось душѣ, и чтобы всякое историческое свѣдѣнье твердо сохранялось въ памяти. Если бъ даже стали отрицать непосредственное вліяніе преподаванія формъ на послѣднее, то одно уже косвенное вліяніе, благодаря которому упражняется и укрѣпляется наглядность, память и умъ, весьма важно. Но чуть ли не во всѣхъ отрасляхъ преподаванія можно слѣдовать такому же строго-методическому способу, благодаря которому всякое ученіе и знаніе необходимо будетъ основательнѣе и полезнѣе.

Третье элементарное средство нашего познанія, число, служитъ основою ариѳметикѣ, которая всецѣло вытекаетъ изъ простого сложенія и подѣла нѣсколькихъ единицъ. Первыя таблицы въ книгѣ матерей содержатъ рядъ предметовъ, представляющихъ дѣтямъ понятіе объ одной, двухъ и т. д. до десяти единицъ въ наглядномъ видѣ. Съ этого и слѣдуетъ начать; потомъ, предлагая дѣйствительные подвижные предметы, развиваютъ постепенно сознаніе о большемъ и меньшемъ количество послѣднихъ. Затѣмъ въ сознаніе дѣтей не только приводятъ вполнѣ ясно содержащіяся въ каждомъ числѣ единицы, но такъ же ясно и удобопонятно развиваютъ разнаго рода происхожденіе и взаимныя отношенія чиселъ, и притомъ такимъ образомъ, чтобы дѣти сами практически пріобрѣтали понятія, т. е. сами мало по малу доходили до выводовъ. Что при этомъ предлагается единицею, то же при раздѣленіи единицъ на нѣсколько частей долженъ представить равносторонній четыреугольникъ, какъ простѣйшій и совершеннѣйшій типъ всякой искусственной формы; для этого въ каждомъ ряду имѣются по 10 четыреугольниковъ, въ первомъ они не раздѣляются, во второмъ дѣлятся на двѣ, въ третьемъ на три равныя части и т. д.; такимъ путемъ знаніе ариѳметики будетъ результатомъ самой ясной и точной наглядности.—

Въ противоположность этому—какъ (восклицаетъ Песталоцци) производится теперь обученіе народа? „Современное поколѣніе сущность всякаго знанія приноситъ въ жертву путаницѣ отрывочныхъ, единичныхъ ученій; предлагая всякаго рода крохи истины, оно убиваетъ самый духъ послѣдней и заглушаетъ въ человѣчествѣ опираю-

щуюся на нее силу самостоятельности. Я нашелъ и мнѣ стало ясно, что такая система обученія не сводитъ своихъ отдѣльныхъ средствъ ни къ элементарнымъ началамъ, ни къ элементарнымъ формамъ, а напротивъ, пренебрегая наглядностью, этою необходимою основою всякаго знанія, она сама себя лишаетъ возможности при помощи своихъ скудныхъ средствъ достичь цѣли преподаванія, т. е. ясныхъ понятій, и возвести при томъ въ безусловную необходимость тѣ болѣе ограниченные результаты, какихъ она сама домогается.“—

На ряду съ знаніями и свѣдѣніями, по скольку они сами не относятся собственно къ разряду умѣній въ дѣлѣ научнаго преподаванія, стоятъ умѣнья, необходимыя человѣку для чтобы съ ихъ помощью достичь внутренняго довольства самимъ собою. Значеніе ихъ весьма важно. Какой-то враждебный геній надѣлилъ нашу эпоху однимъ чуть-ли не изъ самыхъ ужасныхъ даровъ: а именно, знаніями, лишенными умѣнья и пониманья, лишенными энергическихъ и настойчивыхъ силъ, которыми облегчалось и достигалось бы согласіе между нашимъ дѣйствительнымъ бытіемъ и нашею жизнью. „Чувственный человѣкъ! ты, вѣчно нуждающееся и алкающее существо, ради твоихъ вожделѣній и потребностей, ты обязанъ знать и мыслить; но именно ради тѣхъ же вожделѣній и потребностей ты долженъ также умѣть и дѣйствовать; а первое съ послѣднимъ, точно такъ же какъ послѣднее съ первымъ стоитъ въ тѣсной связи, такъ что, если прекратится одно, то и другое должно прекратиться, и наоборотъ; но такая связь никогда не состоится, если твои умѣнья, безъ которыхъ невозможно удовлетворить ни твоимъ потребностямъ, ни желаніямъ, не разовьются до такого же искусства и не возвысятся до той же силы, какими отличаются твои знанія предметовъ, потребностей и желаній. Однако способности, отъ обладанія которыми зависитъ умѣнье и исполненіе всего, чего образованный умъ и облагороженное сердце требуютъ отъ человѣка, — эти способности не даются сами собою, точно такъ-же какъ знанія и свѣдѣнья, въ какихъ нуждается для этого человѣкъ. Но подобно тому какъ для развитія умственныхъ силъ и искусства предполагается, сообразная съ человѣческою природою, психологически уряженная постепенность средствъ этого развитія, точно также и образованіе необходимыхъ для этого умѣнья силъ опирается на глубоко захватывающій механизмъ азбуки искусства, т. е, на всеобщія правила, въ силу которыхъ дѣти развивались бы рядомъ преемственныхъ упражненій, такъ чтобы, переходя постепенно отъ самыхъ простыхъ къ самымъ запутаннымъ дѣйствіямъ, упражненія эти съ физическою точностью сообщали дѣтямъ возрастающую со дня на день расторопность во всякаго рода умѣньяхъ, развитіе которыхъ для нихъ необхо-

димо. Эта азбука должна исходить отъ простѣйшихъ проявленій физическихъ силъ, заключающихъ въ себѣ основы самыхъ сложныхъ человѣческихъ дѣйствій. Ударять, носить, бросать, толкать, тянуть, вертѣть, ломать, махать и т. п.—вотъ важнѣйшія изъ простыхъ проявленій нашихъ физическихъ силъ. Но „постепенный переходъ отъ начатковъ этихъ упражненій до ихъ совершенства въ дѣлѣ народнаго образованія до сихъ поръ для насъ недосягаемъ. Причина ясна; у насъ существуютъ обучающія азбукѣ и письму школы и разныя, гейдельбергскія училища, а намъ всего нужнѣе—человѣческія школы. Но послѣднія никоимъ образомъ не могутъ служить ни застою, ни кумовству, ни безправію, ни чему, что такъ сильно пристаетъ къ нашему поскудному быту.“ „Механизмъ умѣнья идетъ объ руку съ механизмомъ знанія, а основы перваго относительно твоего самообразованія имѣютъ, можетъ быть еще болѣе широкое значеніе, нежели основы, отъ которыхъ исходитъ твое знаніе. Для того чтобы умѣть, ты во всякомъ случаѣ долженъ дѣлать, а для того чтобы знать, ты во многихъ случаяхъ можешь оставаться въ пассивномъ состояніи: для этого часто тебѣ стóитъ только смотрѣть и слушать. Относительно твоего умѣнья, напротивъ того, ты не только самъ составляешь средоточіе его развитія, но во многихъ случаяхъ опредѣляешь также внѣшнюю сторону его примѣненія, всегда впрочемъ въ предѣлахъ, предписываемыхъ законами физическаго механизма.“ „Подобно тому какъ психологическій путь къ развитію нашей познавательной способности долженъ быть основанъ на азбукѣ наглядности и вести къ тому, чтобы при посредствѣ этой основы возвести дѣтей до высшей чистоты ясныхъ понятій, точно также и для развитія умѣнья, отъ котораго зависитъ чувственная основа нашей добродѣтели, необходимо изъискать азбуку развитія этой силы и такимъ путемъ добиться чувственной выработки, физической ловкости силъ и способностей, которыя требуются житейскими обязанностями человѣческаго рода и которыя мы до поры до времени должны считать помочами нашихъ ученическихъ лѣтъ, пока облагороженная на этомъ пути чувственность наша не будетъ болѣе нуждаться въ помочахъ.“—Этимъ Песталоцци высказалъ задачи воспитанія въ будущемъ. Открыть азбуку искусства и примѣнить ее: такова была и есть поставленная имъ воспитанію великая задача, на которую онъ напираетъ не только въ Гертрудѣ, но о которой упоминаетъ также еще и на восьмидесятомъ году своей жизни, высказавъ въ качествѣ президента Гельветическаго общества (26-го апрѣля 1826-го г.): „Дѣтей необходимо отъ самой колыбели упражнять въ непрерывномъ употребленіи силъ и способностей, оживлять въ нихъ разсудительную и изобрѣтательную дѣятельность и особен-

но сдѣлать какъ бы второю ихъ натурою стойкую выдержку, энергію и ловкость относительно обыденныхъ потребностей ихъ житейскаго быта". Мало того, еще 21-го ноября 1826 г. Песталоцци изъискиваетъ „простѣйшія средства, при помощи которыхъ искусство могло бы воспитать дитя отъ колыбели и до шестилѣтняго возраста среди домашней обстановки." „Дитя—такъ выражается онъ по этому поводу—необходимо побуждать къ благотворной дѣятельности. Вмѣсто того чтобы тоскливо таскать младенца на рукахъ, пусть лучше съ нимъ играетъ его старшій братъ, котораго пріучаютъ къ этому, и часто нарушаемая подобною обязанностью братская любовь усилится, напротивъ, благодаря тому, что оба веселятся. Младенцу и самому уже хочется достать руками разные предметы, самому дѣлать что нибудь, отворить окно, сдвинуть скамейку, и его радуютъ перемѣны, достигаемыя собственными усиліями" и т. д.— Все, что требовалъ въ этомъ случаѣ Песталоцци, исполнено Фридрихомъ Фребелемъ, и тогда только въ дѣйствительности осуществился великій принципъ перваго.

Спрашивается теперь, въ какой связи находится сущность богопочитанія съ правилами Песталоцци о развитіи человѣческаго рода?—Отъ отношенія, существующаго между безсловеснымъ младенцемъ и его матерью, исходятъ чувства человѣколюбія, благодарности и довѣрія къ людямъ, и эти чувства служатъ залогами любви, благодарности, довѣрія и повиновенія къ Богу. Начальные зародыши любви, благодарности, довѣрія и повиновенія развиваются у груди и на лонѣ матери, а изъ нихъ возникаетъ потомъ первичный зародышъ совѣсти, первый слабый оттѣнокъ чувства, что не слѣдуетъ бушевать противъ любящей матери и т. п. Тотъ же зародышъ, что порождаетъ привязанность младенца къ матери, порождаетъ также и привязанность къ Богу. Способъ развитія этихъ чувствъ по тому и другому пути, одинъ и тотъ же. „И въ томъ и въ другомъ случаѣ младенецъ внимаетъ—онъ вѣритъ и слѣдуетъ, но въ этомъ возрастѣ онъ ни въ томъ, ни въ другомъ отношеніи не знаетъ еще, чему вѣритъ и что дѣлаетъ. Однако первичныя основы его вѣры и его дѣйствій, въ этомъ возрастѣ скоро начинаютъ исчезать. Подъ вліяніемъ возникающихъ собственныхъ силъ ребенокъ покидаетъ руку матери, онъ начинаетъ сознавать самого себя, и въ его груди пробуждается смутное чаянье: Я не нуждаюсь болѣе въ матери. Послѣдняя по глазамъ его угадываетъ возникающую мысль, еще крѣпче прижимаетъ къ сердцу своего любимца и говоритъ ему голосомъ, какого онъ еще никогда не слыхалъ: Дитя мое! есть Богъ, въ которомъ ты нуждаешься, если не нуждаешься больше во мнѣ; Господь приметъ тебя въ свои руки, когда мои не въ силахъ болѣе охранять тебя; Господь угото-

витъ тебѣ счастье и радости, когда я не въ состояніи болѣе дать тебѣ ни счастья, ни радостей—и вотъ въ груди ребенка пробуждается нѣчто невыразимое, въ груди ребенка пробуждается святое чувство, порывъ къ вѣрѣ, возносящій его надъ самимъ собою; онъ веселится о имени своего Бога, когда мать произноситъ его. Чувства любви, благодарности и довѣрія, возникшія на ея груди, расширяются и съ этихъ поръ видятъ въ Господѣ отца, видятъ въ Немъ мать. А способности повиноваться предстоитъ еще болѣе широкое поприще;—ребенокъ, вѣруя съ этихъ поръ въ око Божіе, какъ вѣровалъ въ око матери, поступаетъ теперь праведно ради Бога, какъ до сихъ поръ поступалъ ради матери". Мать указываетъ ему теперь Бога во всей жизни, во всякомъ дѣйствіи — въ рисованьи, измѣреньи, счетѣ ребенка; она указываетъ ему Бога въ каждомъ проявленіи дѣтской силы; онъ видитъ теперь Господа въ совершенствованіи самого себя, законъ совершенствованія служитъ ему руководящимъ закономъ, онъ сознаетъ послѣдній въ первоначальной исполняемой имъ чертѣ, въ прямой и выгнутой линіи—при этомъ въ груди его возникаетъ первое пробужденіе высшаго закона: Будьте совершенны, какъ совершенъ Отецъ вашъ небесный. Благодаря такому методу, „я сохранилъ ребенку мать его и упрочилъ за нимъ вліяніе ея сердца; я связалъ богопочитаніе съ человѣческою натурой и утвердилъ послѣднее, ожививъ именно тѣ ощущенія, изъ которыхъ возникаетъ религіозное чувство въ нашей душѣ. Благодаря этому методу, мать и Творецъ, мать и Спаситель сдѣлались для ребенка однимъ и тѣмъ же чувствомъ: благодаря ему, дѣти долѣе остаются дѣтьми своей матери; они долѣе остаются дѣтьми своего Бога; постепенность совмѣстнаго развитія ума и сердца ихъ долѣе опирается на чистыя первоначальныя основы, изъ которыхъ произошли ихъ первичные зародыши; передъ дѣтьми радушно и величаво открывается путь къ человѣколюбію и мудрости; благодаря этому, я отецъ убогихъ, я опора нуждающихся; человѣкъ мнѣ братъ, любовь моя объемлетъ весь родъ человѣческій; но я пристаю къ бѣднымъ, я вдвойнѣ отецъ ихъ; поступать божески — становится моею второю натурой". Способъ преподаванія закона Божія основанъ на всеобщихъ законахъ: 1) „Первоначальное обученіе дѣтей да не будетъ никогда дѣломъ головы, дѣломъ ума — оно всегда да будетъ дѣломъ внѣшнихъ чувствъ, дѣломъ сердца, дѣломъ матери". 2) „Людское обученіе да переходитъ лишь медленно отъ упражненія чувствъ къ упражненію разсудка, оно долго да пребываетъ дѣломъ сердца, прежде нежели сдѣлается дѣломъ разума, оно да пребываетъ въ рукахъ женщины, пока не попадетъ въ руки мужчины". О томъ въ какомъ видѣ преподавать законъ Божій, Песталоцци отдаетъ отчетъ въ своемъ „докладѣ родителямъ и пу-

бликѣ о состояніи и устройствѣ" своего заведенія (1807): „Всѣ старшіе воспитанники по два раза въ недѣлю пользуются собственно уроками закона Божія. Руководствомъ для этого служитъ изложенный въ книгѣ Бытія ходъ религіознаго развитія человѣческаго рода и основанное на этомъ чистое ученіе Іисуса Христа, возвѣщенное имъ въ Евангеліи. Въ основу ученію о долгѣ полагаемъ мы Нагорную проповѣдь, а вѣроученію — главнѣйше Евангеліе отъ Іоанна. Все это читается въ связи и поясняется само изъ себя и изъ вѣковѣчныхъ воззрѣній Христа о Богѣ и о самомъ себѣ въ качествѣ видимаго образа и представителя божества и божественнаго отношенія человѣчества къ Богу и жизни въ Господѣ. На Христѣ, на его примѣрѣ и способѣ, какъ онъ смотрѣлъ на вещи, на людей и ихъ отношенія,и какъ обращался съ ними, стараемся мы наглядно оживить въ дѣтяхъ и усвоить имъ основанное на неизмѣнной сущности религіи дѣйствіе и бытіе, вѣру и надежду, и поясняя, какъ Отецъ въ Немъ преобразился, возвести ихъ до такого пониманія и образа жизни, чтобы Господь преобразился также и въ нихъ. Мы неоспориваемъ религіозныхъ заблужденій,но стараемся лишь преподать религіозную истину. Мы ищемъ основы всѣхъ догматовъ и источника всѣхъ религіозныхъ воззрѣній въ сущности религіи, въ природѣ человѣка и въ ея побужденіяхъ, условіяхъ, силахъ и потребностяхъ,—такъ, чтобы дѣти научились отличать истину во всякой оболочкѣ и сущность во всякой формѣ. Путь къ достиженію послѣдней точки зрѣнія или элементарное и предварительное преподаваніе закона Божія вразсужденіи положительныхъ ученій откровенія и христіанства основанъ въ частностяхъ на рѣшеніи слѣдующихъ вопросовъ: 1) Что составляетъ первичную религіозную способность въ человѣческой природѣ, или изъ чего состоятъ элементы и первичныя начала всякаго религіознаго развитія и образованія, насколько послѣднія присущи человѣку и самому человѣчеству и исходятъ отъ нихъ какъ нѣчто Богомъ въ нихъ заложенное? Элементы эти—наглядныя созерцанія и чувствованія. 2) Чѣмъ и какимъ путемъ неминуемо возбуждаются въ дѣтяхъ и доводятся до сознанія эти первичныя религіозныя созерцанія и чувствованія? Тутъ, какъ религіозныя возбудительныя и образовательныя средства, слѣдуетъ главнѣйше имѣть въ виду родителей, природу и человѣчество, или чистое отношеніе къ отцу и матери, къ природѣ и обществу. 3) Чѣмъ и какимъ образомъ человѣкъ и родъ человѣческій первоначально и необходимо выражаютъ возбужденныя въ нихъ воззрѣнія и чувствованія и къ чему все это ведетъ человѣка? Здѣсь намъ въ сущности представляется выраженіе религіознаго настроенія въ видѣ жеста; а выраженіе религіознаго созерцанія въ видѣ образа. Первое проявляется и слагается въ видѣ обряда; вто-

рое въ видѣ преподаванія и ученія, а послѣднее въ видѣ символа и иконопоклоненія. Къ разряду этого образованія примыкаетъ развитіе всего, что въ человѣческой природѣ неизмѣнно и всегда дѣятельно высказывается какъ истинная и вѣчная религія, и что какъ чувственное искаженіе, какъ пылкое заблужденіе и личная испорченность, ведетъ къ суевѣрію и невѣрію, къ язычеству и идолопоклонству, къ лицемѣрному обману самого себя и другихъ и наконецъ къ гнусному презрѣнію всего божественнаго и святаго. Ключъ къ ясному пониманію этого воспитанникъ найдетъ въ ясномъ сознаніи пробужденія и развитія его собственныхъ чувствъ, во впечатлѣніяхъ предметовъ на его душу и въ окружающихъ его религіозныхъ учрежденіяхъ и проявленіяхъ. Какъ фактъ, все это искони высказывалось въ священной исторіи человѣческой культуры. Выраженіе для этого или нить, къ которой должно примкнуть изложеніе для преподаванія, имѣется въ языкѣ всякаго народа. Этимъ путемъ въ воспитанникѣ необходимо возбудить слѣдующее: Онъ да постигнетъ истину и вѣчность въ ихъ источникѣ. Онъ да взглянетъ на самого себя и на родъ человѣческій въ религіозномъ духѣ. И да созерцаетъ ихъ, какъ органически и по неизбѣжнымъ законамъ развивающееся цѣлое или какъ религіозную натуру. Сознавая отпаденіе отъ Бога и божественнаго точно также въ самомъ корнѣ и ростѣ, онъ тѣмъ искреннѣе и ревностнѣе да обратится на путь къ Господу и къ жизни въ Немъ, чтобы, подготовленный такимъ образомъ, онъ созналъ поклоненіе Богу въ духѣ и истинѣ, и значеніе вѣчнаго евангелія; чтобы достигъ внутренняго божескаго бытія, подобно тому какъ наружно живетъ онъ въ разумномъ бытіи".

Песталоцци былъ человѣкъ высокаго и цѣльнаго пошиба. Стремленіе умѣрить нужды бѣднаго народа и по возможности устранить ихъ—вотъ что прежде всего руководило имъ и что послужило толчкомъ на его поприщѣ. Онъ вполнѣ вѣрно выразился про самого себя: „Тѣмъ, что я былъ, я сталъ благодаря моему сердцу." Главнымъ рычагомъ для достиженія высшаго человѣческаго благосостоянія и для уничтоженія физическихъ и нравственныхъ золъ онъ считалъ воспитаніе. Онъ до такой степени выяснилъ значеніе послѣдняго, что съ этихъ поръ оно признавалось всѣми, высшими правителями и управляемыми. Благодаря ему Германія сдѣлалась страною педагогики; его животворное вліяніе простиралось даже далеко за предѣлы нѣмецкихъ земель.—Онъ считалъ семью настоящимъ убѣжищемъ воспитанія, и главнымъ стремленіемъ его было не только внести въ домъ важныя воззрѣнія, познанія и умѣнья относительно воспитанія, но также упростить самое обученіе, съ тѣмъ чтобы оно въ довольно широкихъ предѣлахъ могло быть предметомъ домашней, а именно материнской дѣятельности. При этомъ онъ

проглядѣлъ преграды, какія непреодолимо ставились соціальными условіями при властительномъ требованіи раздѣленія труда. Понуждаемая силою обстоятельствъ личная реформаторская дѣятельность его направилась главнѣйше на школу и школьное обученіе. Но онъ все-таки не упускалъ изъ виду цѣльнаго человѣка и напалъ при этомъ на глубокую, господствующую въ педагогикѣ съ появленія его мысль, что сама человѣческая природа должна предписывать законы воспитанія и преподаванія. Такое возведеніе человѣка въ средоточіе также и теоретической педагогики обозначаетъ собою наступленіе совершенно новой эпохи. Съ этой поры начинается всякое стремленіе и всякая борьба на поприщѣ педагогической практики, продолжаясь и до настоящаго времени; съ этой поры открывается возможность возвести теоретическую педагогику въ дѣйствительную, основанную вообще на антропологіи и естествовѣдѣньи науку. Его собственный взглядъ на человѣческую природу былъ результатомъ непосредственнаго наблюденія и божественнаго элемента въ его душѣ. Онъ былъ лишенъ всякаго болѣе глубокаго образованія, потому понятно, что и сужденія его о природѣ человѣка являются лишь геніальными чаяньями и догадками, но далеко еще не дѣйствительно обоснованными выводами и знаніями, а преобразовательныя предпріятія его все еще отзываются характеромъ нѣкотораго рода случайности и односторонности. Даже педагогическая практика его оказывается еще во всѣхъ отношеніяхъ несовершенною, нуждающеюся въ поправкахъ и въ дальнѣйшей разработкѣ. Но всякіе зародыши позднѣйшаго развитія въ совокупности могутъ быть указаны уже въ бытѣ, жизни и стремленіяхъ этого изумительнаго первобытнаго ума. Въ его душѣ возникло уже чаянье единства всякой жизни, постигнутаго впослѣдствіи ученикомъ его Фридрихомъ Фребелемъ и поставленнаго имъ въ основу педагогическаго зданія. Въ минуты прозорливости Песталоцци провидѣлъ уже въ человѣкѣ цвѣточную почку на великомъ деревѣ органическаго цѣлаго, что Гёте глубокомысленно называетъ „совершающимся, вѣчно зиждущимъ и живымъ началомъ“. Его Богъ не былъ исключительно сверхчувственнымъ, но главнѣйше также дѣйствительно проявляющимся существомъ, и онъ уже прямо высказалъ, что божество зиждетъ во всемъ и составляетъ существенное начало всѣхъ вещей. А въ человѣкѣ, какъ въ высшемъ твореніи на землѣ, божественное достигаетъ и на этомъ свѣтѣ уже высшаго и совершеннѣйшаго выраженія. Человѣкъ сынъ Божій, сынъ человѣчества и вмѣстѣ съ тѣмъ своеобразный слѣпокъ послѣдняго, особенная личность. Оттого то въ немъ и обнаруживаются стремленія, указывающія на всѣ три области въ нашей жизни. Въ немъ выказывается вопервыхъ чувство зависимости отъ существа всѣхъ существъ, по-

рывъ къ единенію и согласію съ этимъ существомъ, т. е. религіозность; потомъ имъ движетъ благо и горе ближнихъ, и это чувство находитъ себѣ выраженіе въ справедливости и дѣятельномъ человѣколюбіи; наконецъ, втретьихъ, онъ пытается отстоять свою самость и проявить и изобразить во всѣхъ отношеніяхъ коренную мысль своей индивидуальности. Итакъ, прежде всего надлежитъ печься о его религіозномъ образованіи. Надлежитъ довести его до того, чтобы онъ постигъ себя какъ нѣчто божественное, сознавалъ единство истинно человѣческаго и божескаго, поддерживалъ это единство, и когда оно омрачается чрезмѣрными своекорыстіемъ и чувственностью, то непрестанно опять возстановлять его. Въ Іисусѣ Христѣ впервые проявилось намъ сознаніе сказаннаго единства и вся, его жизнь свидѣтельствовала объ этомъ сознаніи; а потому онъ и есть средоточіе всякаго образованія, и стремленіе къ единенію съ Богомъ составляетъ настоящее ядро какъ христіанства, такъ и воспитанія. Когда въ человѣкѣ осуществляется это единеніе, то богочеловѣкъ празднуетъ свое воскресеніе; когда же своекорыстіе и грѣхъ препятствуютъ такому единенію, то онъ вновь распинается. Дѣло въ томъ, чтобы единичнаго человѣка „возвести до такого бытія и образа жизни, чтобы и въ немъ также преобразился Отецъ". Такимъ образомъ идея богочеловѣчества представляется непрерывнымъ процессомъ во всемірной исторіи, почину и развитію котораго должно содѣйствовать также и воспитаніе. Положительно исполняется это возбужденіемъ религіознаго смысла и практически религіознаго упражненія, также и нравственнымъ элементарнымъ образованіемъ, начала котораго Песталоцци нашелъ и изложилъ уже въ Станцѣ.

Такой взглядъ на религію и христіанство и на воспитательное его значеніе не прилаживается конечно къ правовѣрной теологіи, у которой вѣроисповѣданіе, религія и блаженство зависятъ отъ теологическихъ формулъ. Не удивительно поэтому, что Песталоцци не разъ упрекали въ томъ, будто онъ не христіанинъ, и что даже Карлъ Раумеръ еще утверждалъ, будто онъ отдалился отъ всякой искренней вѣры и отъ дѣтской простоты. Въ мрачные часы душевнаго сокрушенія, переходившіе иногда въ тоскливое самоистязаніе, нашъ реформаторъ даже самъ сѣтовалъ на себя за то, что лишился „силы особенныхъ христіанскихъ чувствъ и воззрѣнія" своей юности. За утрату особенныхъ чувствъ и воззрѣній мы не станемъ осуждать человѣка, понимавшаго такъ религію и христіанство, и готоваго подобно Назаретскому сыну Божію жертвовать своею жизнью за идею и во благо человѣчества.—Такой человѣкъ, конечно, былъ также въ состояніи въ высшей степени возбудить и поддержать справедливость и человѣколюбіе, значитъ тѣ самые фак-

торы, какими обусловливается другая житейская область, къ которой принадлежитъ человѣкъ. Любовь вызывается лишь любовью. Песталоцци созналъ это и съ увлекательнымъ краснорѣчіемъ изложилъ, какъ дитя отъ любви къ матери доходитъ до любви къ своимъ ближнимъ и къ Богу и какъ отцовскимъ и материнскимъ духомъ обусловливается успѣхъ всякаго воспитанія.

Что же наконецъ касается до воспитанія человѣка какъ личности, какъ индивидуально-отмѣченнаго единичнаго существа, то по мнѣнію Песталоцци правильный способъ и настоящая сущность его означается словомъ развитіе. И у него уже, точно такъ же какъ и у знатнѣйшаго изъ его учениковъ, Фридриха Фребеля, за образецъ и символъ принимается дерево. Онъ постигъ уже, что если изъ человѣка намѣреваются сдѣлать что-нибудь, обработать его по какой-нибудь произвольно-составленной формѣ, то портятъ его. Он-догадывается, что человѣка надо возращать какъ дерево въ саду, что слѣдуетъ съ одной стороны устранять вредныя вліянія, а съ другой—печься о здоровой духовной и тѣлесной пищѣ. Пусть развивается и проявляется присущая человѣку наклонность, а на немъ и въ немъ самомъ да обнаруживается гармонично все, что составляетъ основной элементъ въ первообразѣ его бытія.

Явно, что съ такимъ стремленіемъ не можетъ ужиться воззрѣніе о коренной порчѣ человѣческой натуры и что поэтому опирающаяся на такое воззрѣніе, вѣрная сама себѣ ортодоксія не можетъ заключить честный и прочный союзъ съ ученіемъ Песталоцци.—Всякое развитіе особи не что иное какъ дѣятельность и ускоряется дѣятельностью, которая въ свою очередь имѣетъ двойное направленіе: вопервыхъ извнѣ во внутрь, въ ученіи, а во вторыхъ изнутри наружу, въ творчествѣ. Песталоцци стремился вполнѣ и всецѣло обнять также и второе направленіе; мало того, онъ предполагалъ даже воспользоваться физическимъ трудомъ, представить азбуку искусства, точно такъ же какъ онъ далъ азбуку наглядности; однако эта попытка его не шла далѣе скудныхъ зачатковъ. И едва ли когда нибудь удастся сдѣлать основою элементарнаго образованія то, что въ области политической экономіи называется трудомъ. Нашъ реформаторъ съ большимъ успѣхомъ пытался преобразить ученіе въ истинное духовное усвоеніе. Онъ вопервыхъ понялъ, что снабжать человѣка знаніями и умѣньями прежде всего должно считать не цѣлью, а скорѣе средствомъ для духовнаго развитія. Эта мысль составляетъ исходную точку всѣхъ современныхъ методическихъ поползновеній. Способомъ и средствомъ передачи учащемуся преподаваемаго предмета обусловливается успѣшное или тормозящее вліяніе послѣдняго на духовное развитіе ученика. Это вліяніе будетъ успѣшнымъ, если оно пойдетъ по естественному и образцо-

вому пути человѣчества. Какимъ же путемъ спрашивается неразвитое еще человѣчество достигло знаній? Явленія внѣшняго міра возбудили вниманіе духа. Человѣкъ сперва созерцалъ и составилъ себѣ точныя представленія; потомъ онъ мысленно отдѣлилъ несущественные признаки однородныхъ предметовъ, а существенные собралъ воедино и составилъ такимъ образомъ понятіе. Точность и ясность понятія зависитъ отъ точности и ясности представленій-послѣднія составляютъ основу человѣческаго знанія. Потому-то хорошее преподаваніе и должно прежде всего руководить къ прочному созиданію такой основы. Это и достигается нагляднымъ преподаваніемъ и тѣмъ, что учитель по возможности всякій разъ, начиная съ наглядности, переходитъ къ понятію. И такъ главное требованіе поставляемое учителю, слѣдующее: преподавай наглядно!— Для того чтобы изгнать всякій произволъ, Песталоцци у самой природы, законы которой представляются ему тожественными съ законами человѣческой натуры допытывается, не только какимъ образомъ, но также чему слѣдуетъ учить; однако онъ не философъ, ни достаточно свѣдущъ для того чтобы удовлетворительнымъ образомъ привести въ исполненіе свой замыслъ. Принимая форму, слово и число за основныя элементы первоначальнаго обученія, онъ все-таки смѣшиваетъ между собою оба вышеприведенныя направленія человѣческой дѣятельности и не подозрѣваетъ, что слово и рѣчь принадлежатъ уже къ категоріи творчества, такъ какъ въ рѣчи человѣкъ чрезъ мимолетный элементъ звука придаетъ выраженіе своимъ понятіямъ и мыслямъ. Потомъ онъ не догадывается еще, что міръ, въ томъ видѣ какъ является человѣку, слагается не только изъ умственныхъ формъ пространства и времени, но также изъ причинности или изъ матеріи, какъ носительницы послѣдней. Онъ вѣрно постигъ форму и число, какъ выводы пространства и времени; но на матерію съ ея силами онъ не обратилъ никакого вниманія. Притомъ онъ сдѣлалъ неудавшуюся попытку вывести языкъ, точно такъ же какъ форму и число, изъ внѣшняго міра и придумалъ къ тому еще какую-то чудовищную „звуковую силу“. Еслибъ онъ догадался, что форма безъ знанія матеріи—одна только лишенная всякаго содержанія формула, то оказались бы еще другіе необходимые для образованія человѣческаго ума предметы, а именно, химія какъ ученіе о „взаимной любви и ненависти элементовъ“, физика какъ наука о силахъ и ихъ дѣйствіяхъ въ неорганическомъ мірѣ; физіологія, стремящаяся объяснить отправленія органической жизни. Тогда онъ узналъ бы въ звукѣ колебаніе матеріальныхъ частицъ тѣла, а въ цвѣтѣ произведенное предметами видоизмѣненіе солнечнаго свѣта. Наконецъ онъ понялъ бы, что матерія вся проникнута причинностью, а сама природа—вся нѣчто совершающееся,

и что преподаваніе только тогда вправѣ назваться естественнымъ когда въ немъ вездѣ проявляется генетическій элементъ, т. е. возникновеніе (изъ простѣйшаго). При такомъ сознаніи и самое требованье: переходить отъ предмета къ понятію, отъ видимаго къ невидимому, отъ явленія къ идеѣ, имѣло бы свою основу, а понятіе о естественности—свое осязательное содержаніе.

Вся система воспитанія у Песталоцци была бы много яснѣе, еслибъ онъ могъ обосновать ее хотя бы въ слѣдующемъ родѣ: человѣкъ—сынъ Божій, сынъ человѣчества и самостоятельное единичное существо. Оттого-то ему и присуще стремленіе къ единенію съ Богомъ, наклонность къ религіозности, потомъ—къ единенію съ человѣчествомъ, наклонность къ справедливости и человѣколюбію, наконецъ стремленіе къ самоличному развитію и къ личному совершенству. Для того чтобы способствовать единенію съ Богомъ и человѣчествомъ необходимо нравственное элементарное образованіе, имѣющее чувственность подчинить службѣ духу, божественному въ человѣческомъ,—необходимы религіозныя понятія и правила, религіозное обученіе и возбужденіе любви любовью. Какъ самостоятельное и самодѣятельное единичное существо человѣкъ развивается двоякимъ путемъ, усвоеніемъ и творчествомъ. Для этого необходимо доставить ему здоровую и питательную, матеріальную и духовную пищу; потомъ необходимо побудить его къ настоящему усвоенію, къ претворенію извнѣ принятаго въ собственную плоть и кровь; необходимо, наконецъ, урядить обращенную наружу дѣятельность его такъ, чтобы она наилучшимъ образомъ споспѣшествовала и служила индивидуальному развитію. Человѣкъ состоитъ во взаимодѣйствіи со всѣмъ внѣшнимъ міромъ; при посредствѣ своей духовной способности онъ преобразуетъ впечатлѣнія послѣдняго въ представленія, посредствомъ отвлеченія составляетъ мало по малу понятія и наконецъ орудуетъ съ этими понятіями въ языкѣ. Отъ точности представленій зависитъ ясность понятій, а отъ количества послѣднихъ возможность обширнаго знанія. Для этого преподаваніе и имѣетъ главнѣйше въ виду воспроизвести въ душѣ дитяти по возможности болѣе ясныхъ и точныхъ представленій, какъ можно лучше расширить и углубить всю совокупность послѣднихъ, слѣдуя притомъ указаніямъ природы, которая во всемъ непрерывно переходитъ отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ простѣйшаго къ сложному. Даже на этой первоначальной ступени, на ступени нагляднаго обученія, дитя, какъ во всемъ, должно не только воспринимать, но также и воспроизводить, т. е. все усвоенное оно должно выразить въ образахъ и словѣ. Не только на первой ступени преподаванія, но также и на всѣхъ остальныхъ ступеняхъ сама природа должна быть наставницей учителя. Духовное развитіе человѣка

вездѣ совершалось путемъ отъ наглядки къ понятію, отъ вещи къ лежащей въ основаніи ея идеѣ; а потому и обученіе должно идти тѣмъ же путемъ. Предметъ преподаванія необходимо прежде всего считать средствомъ для развитія духовной силы. Методъ наиболѣе къ этому приспособленный будетъ также наиболѣе естественнымъ и правильнымъ. Раздѣленіе предметовъ преподаванія предписывается самимъ міромъ, какъ явленіемъ. Форма предметовъ требуетъ ученія о формахъ и протяженіяхъ, а знаніе пространства въ отношеніи къ дѣятельности и творчеству—искусства рисованія. Время, какъ послѣдовательность перемѣнъ въ пространствѣ, порождаетъ число; и такъ, ученика съ одной стороны слѣдуетъ нагляднымъ путемъ ввести въ сущность числа, а съ другой обучать практическимъ дѣйствіямъ надъ числами. Матерія, какъ носительница причинности, подлежитъ вѣчнымъ измѣненіямъ и преобразованіямъ, а то, что производитъ эти перемѣны есть сила. Естествовѣдѣніе знакомитъ съ предметами внѣшняго міра относительно ихъ свойства какъ произведеній природы. Химія, физика и физіологія вводятъ насъ въ дѣятельность неорганическихъ и органическихъ силъ, а ученіе о звукѣ съ практической стороны обусловливаетъ собою музыку и пѣніе. Наше жилище, земля, необходимо должна быть вполнѣ извѣдана собственными ея обитателями; сверхъ того мыслящему человѣку желательно знать, какъ человѣческій родъ жилъ и подвизался въ этомъ жилищѣ, о чемъ поучаетъ исторія. Потому предметы эти въ ихъ элементарномъ видѣ и должны служить образовательными средствами для юношества. Особеннымъ произведеніемъ духа человѣчества выступаетъ наконецъ языкъ; онъ является глубоко проникающимъ образовательнымъ средствомъ, и необходимо съ одной стороны добиваться знанія языка, а съ другой—умѣньямъ пользоваться и говорить на немъ. Слово закрѣпляется письмомъ, а слѣдовательно чистописаніе также необходимый предметъ обученія.—Наконецъ, природа вездѣ обнаруживаетъ созиданіе и саморазвитіе; а потому и сообразное съ природою преподаваніе должно развивать и воспроизводить въ душѣ ученика выводы человѣческаго знанія.—Такъ какъ человѣкъ въ одно и то же время и тѣло и духъ, то воспитаніе должно имѣть въ виду также и тѣлесное развитіе и изъять преуспѣяніе его отъ всякой случайности.

Въ этомъ же родѣ выразилась бы и сама природа, если бъ ей предоставили выборъ и разработку предметовъ, притомъ всѣмъ этимъ наукамъ надлежало бы обучать также и дѣтей простолюдинъ, если бъ возможно было преодолѣть всѣ препятствія и преграды, какія несовершенная дѣйствительность противоставляетъ обыкновенно всѣмъ образовательнымъ попыткамъ. Несмотря на приведенныя неясности и односторонности Песталоцци, въ которыхъ про-

тивники справедливо упрекали его, онъ какъ піонеръ все-таки высказалъ рѣшающее слово. Одинъ человѣкъ не въ состояніи исполнить все, и нельзя требовать, чтобы тотъ, кто открылъ вѣрную преобразовательную мысль, былъ также въ состояніи осуществить всѣ послѣдствія своей основной идеи; онъ все-таки будетъ передовымъ и значительнѣйшимъ между его сотрудниками.

Отъ педагогической системы Песталоцци Фихте ожидалъ спасенія изъ омута своекорыстія, унынія и распущенности. Гербартъ въ 1802-мъ г. уже предложилъ вопросъ: „Что всего важнѣе и необходимѣе въ дѣлѣ преподаванія? Въ чемъ состоитъ оно? Въ томъ ли чтобы знать ото всего понемногу? Немного естественной исторіи, немного географіи, нѣсколько очерковъ изъ всеобщей исторіи, нѣсколько мелкихъ замѣтокъ касательно доблестныхъ помысловъ и побужденій, касательно великихъ мужей и благонравныхъ дѣтей, сверхъ того кое-что изъ всемірно-гражданственныхъ и революціонныхъ нравственныхъ началъ, между прочимъ также какую нибудь удобопонятную басенку, нѣсколько мелкихъ упражненій въ употребленіи „мнѣ“ и „меня“, нѣкоторыя названія звѣздъ и древнихъ боговъ, загадку, острое словцо, какую нибудь ариѳметическую задачу? Все это, безъ сомнѣнія, было бы очень удобно для Песталоцци, и ему нечего было бы много безпокоиться и добиваться правильной послѣдовательности въ преподаваніи. Но вѣдь все это не то: самое настоятельное, самое необходимое преподаваніе то, которое научаетъ человѣка всему, что прежде всего надлежитъ знать ему. Вотъ въ чемъ и состоитъ азбука наглядности Песталоцци.“ „Изъ образовательныхъ занятій ребенка наглядное обученіе конечно самое важное; даже грубое, неразвитое глазѣнье способно къ образованію. Форма, число и измѣреніе составляютъ средоточіе нашего первоначальнаго кругозора, и основныя начала счета и мѣры служатъ первыми и естественными предварительными упражненіями ума. Вотъ гдѣ находится нить для ранняго дѣтскаго обученія и глубокое пониманіе этой истины навело Песталоцци на мысль составить азбуку наглядности“. Шварцъ также вѣрно оцѣнилъ Песталоцци, сказавъ: „Песталоцци проложилъ новый путь; упражняя способности въ тѣсномъ кружкѣ, на немногихъ предметахъ, онъ хочетъ съ ранняго возраста, во всякомъ сословіи, вести человѣка къ его благу, къ его божественному призванію. Всякій изъ насъ долженъ пробудиться къ своимъ собственнымъ силамъ и путемъ истиннаго самочувствія достичь благороднѣйшаго примѣненія ихъ. Ни одна изъ бывшихъ доселѣ, ни теоретическихъ, ни практическихъ системъ воспитанія, не постигла такъ чисто и сильно этой мысли. Когда ученье Песталоцци будетъ предано забвенію, то самъ онъ и его идея человѣческаго образованія еще долго и тѣмъ силь-

нѣе будутъ блистать въ дѣйствительности и въ памяти людей“. Бенеке тоже вѣрно опредѣлилъ истинную суть метода Песталоцци, заявивъ: „Песталоцци добивается вообще самодѣятельнаго упрочненія знанія въ непрерывномъ развитіи и исчерпывающей полнотѣ“.

За книгою „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“, слѣдовала въ 1803-мъ г. „Книга матерей, или руководство къ пріученію дѣтей замѣчать и говорить“. О цѣли этой книги самъ Песталоцци выражается такъ: „У насъ нѣтъ руководства для матерей, благодаря которому онѣ были бы въ состояніи съ того момента, до котораго онѣ вообще сами нуждою, потребностями и обстоятельствами образовались для этой цѣли, безъ перерыва учить своихъ дѣтей говорить; нѣтъ руководства, благодаря которому онѣ постигли бы этотъ моментъ во всемъ его объемѣ за исходную точку учить дѣтей говорить, и пользовались бы имъ во всемъ объемѣ. Матери! книга, которую передаю въ ваши руки, имѣетъ важною цѣлью дать вамъ средство удовлетворить первой потребности разумнаго воспитанія, для чего до сихъ поръ у васъ не было отвѣчающаго человѣческой природѣ и вашему лучшему состоянію руководства“. Книга матерей должна служить наставленіемъ для послѣднихъ учить дѣтей наблюдать и говорить. При этомъ Песталоцци напалъ на несчастную мысль сдѣлать человѣческое тѣло первымъ предметомъ нагляднаго преподаванія и обученія языку. Потому что,—говоритъ онъ—такъ какъ не внѣшніе предметы, которые видитъ и слышитъ ребенокъ, а напротивъ онъ самъ,—сознавая себя, и притомъ во всей безпомощности своего младенческаго бытія, сознавая себя предметомъ материнскихъ попеченій и любви въ этой безпомощности,—составляетъ какъ бы первый предметъ его наблюденія и его сознанія; то книга матерей свои наставленія касательно развитія въ дѣтяхъ способности наблюдать и говорить, и начинаетъ съ обращенія ихъ вниманія на самихъ себя, на свое тѣло. „Всѣмъ извѣстно правило: что всякое знаніе человѣка исходитъ отъ него самого и должно исходить отъ него самого — и я слѣдую этому“. Научить дитя говорить такое дѣло, которое даже у бѣднѣйшей матери просто и естественно связано съ временемъ попеченія и тѣлеснаго ухода за ребенкомъ. Умывая и вытирая его, она въ то же время и называетъ и должна называть каждую часть его тѣла, которую обмываетъ и вытираетъ: дай сюда твою рученку, подай ножку;—а потомъ кормя его, она то и дѣло называетъ: кашица, горшечекъ, ложка; притомъ даже самая нѣжная заботливость и любовь къ такому попеченію побуждаетъ ее, когда кашица слишкомъ горяча, остудить ее на ложкѣ и, поднося ко рту ребенка, говоритъ: подожди, горячо“. Песталоцци предполагалъ разобрать человѣческое тѣло съ десяти точекъ зрѣнія и въ столькихъ же

урокахъ. Первымъ урокомъ мать поучается, какъ показывать и называть своему ребенку наружныя части его тѣла;—во второмъ она показываетъ ему положеніе каждой изъ этихъ частей;—въ третьемъ обращаетъ его вниманіе на связь между частями;—въ четвертомъ указываетъ и говоритъ ему, какія части тѣла бываютъ лишь одиночныя, какія двойныя, четверныя и пр.;—въ пятомъ она учитъ его замѣчать и называть существенныя свойства каждой части;—въ шестомъ обучаетъ собирать вмѣстѣ тѣ части тѣла, которымъ присущи общія изъ извѣстныхъ уже свойствъ, и согласно съ этимъ называть ихъ какъ принадлежащія къ одной категоріи;—въ седьмомъ мать учитъ ребенка замѣчать и выражать, что онъ можетъ сдѣлать и исполнить каждою частью тѣла, когда и при какихъ обстоятельствахъ случаются обыкновенно такія отправленія частей человѣческаго тѣла;—въ восьмомъ она обращаетъ вниманіе ребенка на сущность того, что служитъ и необходимо для охраненія его тѣла; — въ девятомъ, придерживаясь извѣстныхъ уже свойствъ частей тѣла, она обращаетъ его вниманіе на многостороннюю пользу этихъ свойствъ и учитъ его внятно выражаться объ этомъ;—въ десятомъ она научаетъ ребенка соединять вмѣстѣ все, что во всѣхъ девяти урокахъ научился онъ въ точности замѣчать и называть относительно каждой части тѣла и согласно съ этимъ описать эту часть настолько, насколько успѣлъ онъ въ точности ознакомиться съ нею въ предшествующіе уроки. Первый урокъ ведется такимъ образомъ: „У моего тѣла 2 верхнихъ члена и 2 нижнихъ. Мои верхніе члены снабжены 2 плечами, 2 плечными суставами, 2 плечными костьми, 2 локтями, 2 локтевыми суставами, 2 предплечіями, 2 ручными суставами, 2 руками. При каждомъ изъ моихъ верхнихъ членовъ [1 плечо, 1 плечный суставъ, 1 плечная кость, 1 локоть, 1 локтевой суставъ, 1 предплечіе, 1 ручной суставъ, 1 рука. Обѣ мои руки имѣютъ 2 кисти, 2 пястья, 2 большихъ пальца, 2 указательныхъ, 2 среднихъ, 2 безъимянныхъ и 2 мизинца. Каждая изъ моихъ двухъ рукъ состоитъ изъ 1 кисти, 1 пясти, 1 большого пальца, 1 указательнаго, 1 средняго, 1 безъимяннаго и 1 мизинца. Обѣ пясти мои имѣютъ два мякиша; у каждой изъ моихъ двухъ пястей по 1 мякишу. Оба мои большіе пальца на ногѣ снабжены 4 суставами, 2 передними и двумя задними“ и пр. и пр. Не слѣдуетъ ограничиваться одними уроками о человѣческомъ тѣлѣ и нѣтъ надобности проходить ихъ всѣ, прежде нежели мать представитъ ребенку другіе окружающіе предметы. „Не требуется вовсе, чтобы мать, обучая наблюдать и говорить, односторонне и непрерывно занималась съ ребенкомъ человѣческимъ тѣломъ до тѣхъ поръ, пока не пройдетъ и не окончитъ съ нимъ всѣ эти упражненія; напротивъ, пусть она по образцу этого руководства научается съ тѣхъ же то-

чекъ зрѣнія обращать вниманіе на весь близко соприкасающійся съ чувствами дитяти кругъ предметовъ съ тѣмъ, чтобы всякій разъ по окончаніи одного урока о человѣческомъ тѣлѣ, включить сюда другіе такіе же предметы и разбирать ихъ съ ребенкомъ. Мать! ты должна по образцу этого метода, или по указаніямъ книги научиться изъ множества чувственныхъ впечатлѣній, въ которомъ вращается безпомощное дитя, выбрать немногіе, но существенные для его образованія предметы; но обучая подмѣчать и говорить, ты должна неустанно и настойчиво останавливаться на каждомъ предметѣ во всемъ объемѣ этой книги, пока твой ребенокъ не постигнетъ вполнѣ и вѣрно предметъ и его части, сообразуясь съ точкою зрѣнія каждаго изъ уроковъ, и пока онъ не привыкнетъ выражаться объ немъ не только съ опредѣленною точностью, но и съ надлежащею бѣглостью“. „По указаніямъ этой книги, пріучай дитя твое называть въ точности имя, свойства, форму, дѣйствіе и пр. каждаго предмета, на который укажешь ему какъ въ домѣ, такъ и въ полѣ, и въ саду, затѣмъ продолжай обращать его вниманіе также на близкое и дальнее разстояніе, на количество и величину предметовъ, давая такимъ образомъ мѣсто также и этимъ условіямъ, и отношеніямъ; воспользуйся на такой конецъ нагляднымъ обученіемъ счету и измѣренію, упражняться въ которомъ для тебя будетъ такъ же легко, какъ считать напр. твои пять пальцевъ. Благодаря всѣмъ этимъ правиламъ, ты не будешь находиться въ затрудненіи и навѣрное доведешь ребенка до того, что онъ въ состояніи будетъ съ величайшею точностью выражаться о всякаго рода чувственныхъ предметахъ“.— „Книга матерей“ занимается только „словами“, не касаясь ни формы, ни числа. Она начинается съ самаго ребенка, но разбираетъ только одну форму тѣла, вдаваясь въ анатомическія описанія, вмѣсто того, чтобы обратить вниманіе ребенка на ближайшую его обстановку; она начинаетъ съ наглядки и ведетъ преподаваніе просто и безъ пробѣловъ, но при всемъ томъ упускается изъ виду,—какъ и сама Гертруда поучаетъ своихъ дѣтей—что необходимо принять во вниманіе также и стремленіе къ дѣятельности, что всякая жизнь начинается съ поступковъ и дѣйствій, а не съ знанія. Однако Песталоцци своею „Книгою матерей“ все-таки совершилъ подвигъ, передавъ—впервые въ исторіи педагогики—въ руки матери книгу о воспитаніи.

Въ 1804-мъ г. въ замкѣ Бургдорфѣ было назначено мѣсто пребыванія областнаго суда, а для заведенія Песталоцци правительство отвело монастырь Бухзеэ. Но такъ какъ тамошняя дирекція („не безъ моего согласія, но къ величайшему моему прискорбію,“ говоритъ Песталоцци) учителями была передана живущему въ сосѣднемъ Гофвилѣ Фелленбергу и Песталоцци видѣлъ, что никогда не

будетъ независимъ отъ послѣдняго, то онъ и согласился на весьма выгодныя для него предложенія въ городѣ Ифертенѣ основать институтъ (1804), который и достигъ здѣсь европейской извѣстности и сдѣлалъ Ифертенъ мѣстомъ поклоненія, куда стекались знатнѣйшіе современники, съ тѣмъ чтобы у „народнаго пророка“ вдохновиться на воспитаніе. Между этими посѣтителями были: господинъ Транше, владѣлецъ нѣсколькихъ имѣній въ Лифляндіи,—сенаторъ Грегоаръ изъ Парижа, — Ренггеръ, директоръ Швейцарской республики, —профессоръ Бенценбергъ,—князь Дитрихштейнъ изъ Вѣны, — герцогиня Саксенъ-Мейнингенская,—профессоръ Шлоссеръ,—французскій министръ князь Талейранъ,—профессоръ Раупахъ,—ратманъ Меріанъ изъ Базеля,—педагогъ патеръ Жираръ,—прусскій совѣтникъ Минутоли,—ландамманъ Меріанъ,—русскій канцлеръ, ознаменовавшій себя освобожденіемъ Греціи, графъ Каподистріа,—герцогъ Фердинандъ Вюртембергскій,—графъ Брюль,—польскій графъ Костюшко,—извѣстный по методу взаимнаго обученія англійскій священникъ Бель,—знаменитыя писательницы: Вольцогенъ, Сталь, Каролина Рудольфи, Бетти Глеймъ,—творецъ Гохвиля, Фелленбергъ. Другіе великіе міра, хотя и не посѣщали лично школу Песталоцци, все таки обратили вниманіе на его попытки: какъ то — Вильгельмъ Гумбольдтъ, прусскіе государственные совѣтники Николовіусъ и Зивернъ, Фихте въ своихъ рѣчахъ нѣмецкому народу, Вюртембергскій министръ Вагенгеймъ, Іоаннъ Мюллеръ, Шеллингъ, Эшенмайеръ и пр. Знатнѣйшіе преобразователи школъ въ Германіи въ ту эпоху сами, или непосредственно или чрезъ посредство другихъ, выходили изъ Швейцаріи: Ралезауеръ (впослѣдствіи воспитатель принца въ Ольденбургѣ), Шахтъ членъ училищнаго совѣта въ Майнцѣ), Штернъ (директоръ семинаріи въ Карлсруэ), д-ръ Крюгеръ (инспекторъ семинаріи въ Бунцлау), Граффъ (филологъ), Пламанъ (впослѣдствіи директоръ знаменитаго берлинскаго заведенія), д-ръ Дельбрюкъ (воспитатель Прусскаго короля), Блохманъ (директоръ знаменитаго заведенія въ Дрезденѣ), Гиничъ (директоръ семинаріи въ Потсдамѣ), Карлъ Риттеръ (географъ), Целлеръ (преобразователь прусскихъ и вюртембергскихъ школъ), Денцель (впослѣдствіи директоръ эсслигенской семинаріи), Нэгели и Пфейферъ(преобразователи пѣвческаго обученія). Въ 1809-мъ г. въ заведеніи Песталоцци числилось при 15 учителяхъ 165 воспитанниковъ, отъ 6-ти до 17-ти лѣтняго возраста, изъ Германіи, Франціи, Италіи, Швейцаріи, Россіи, Сѣверной Америки; сверхъ того 32 взрослыхъ, изучавшихъ методъ. Въ 1807-мъ г. онъ потомъ самъ далъ родителямъ и публикѣ отчетъ о своемъ дѣлѣ. „Моему предпріятію—говоритъ Песталоцци—съ самаго начала предстояли громадныя затрудненія. Общественное мнѣніе было рѣшительно противъ меня. Всѣ думали, что ни я, ни друзья, ни сотруд-

ники мои не способны на это дѣло. Тысячи людей считали славу моихъ первыхъ попытокъ пустою химерою и полагали, что вся она основана на шарлатанствѣ, которое основательные люди скоро успѣютъ разоблачить. Почти всѣ, считавшіе себя правѣ судить о небываломъ явленіи, рѣшили, что оно никуда негодно. Но стали спорить лишь о томъ, въ чемъ собственно состоитъ негодность его. Нѣкоторые были того мнѣнія, что дѣло состоитъ въ простомъ механизмѣ; другіе полагали, что это чисто дѣло памяти и умъ окончательно приносится ей въ жертву; а другіе очень серьезно заявляли, будто мы нашими средствами требуемъ и даемъ черезъ-чуръ много ума, и память вовсе не упражняемъ; нѣкоторые же пришли къ заключенію, будто у насъ нѣтъ религіи и будто мы не преподаемъ ее; а наконецъ, будто мы питаемъ революціонныя поползновенія. Зло, какое могла бы причинить вся эта путаница противорѣчій, слава Богу, устранено. Институтъ выдержалъ искусъ восьми строгихъ лѣтъ и оказался вполнѣ состоятельнымъ. Мы можемъ всенародно заявить съ доброю совѣстью: дѣти въ нашемъ заведеніи веселы и счастливы, невинность ихъ охраняется, религіозность поддерживается, умъ образуется, знаніе расширяется и сердце облагороживается. Примѣняемыя на такой конецъ учрежденія отличаются кроткою внутреннею силою. Надъ всѣмъ господствуетъ духъ широкаго семейнаго союза, въ которомъ, согласно его требованіямъ, просвѣчиваетъ чисто-отеческое и братское настроеніе. Дѣти чувствуютъ себя свободными, ихъ дѣятельность живо возбуждается ихъ собственными занятіями; привязанность и довѣріе возвышаетъ ихъ душу. Жизнь въ нашемъ заведеніи въ полномъ смыслѣ слова состоитъ въ подъемѣ и ученіи; но не только въ преходящемъ подъемѣ одностороннихъ ощущеній и чувствованій, не только въ школьномъ ученіи. Возносясь надъ такою ограниченностью, это подъемъ всѣхъ помысловъ и настроеній ребенка, это ученіе природы, въ виду свободной, самостоятельной жизни особей. Всѣ учителя собща, какъ хорошо организованное цѣлое, исполняютъ на всѣхъ дѣтяхъ то же, что самая попечительная мать одна исполняетъ на немногихъ дѣтяхъ своихъ, душа которыхъ вообще не ожесточается наказаніями, не доводится до пустоты и суетности наградами. Дитя научается чувствовать, и созерцать, и сознавать, и упражнять самого себя, т. е. свои гражданскія, интеллектуальныя, эстетическія и религіозныя способности, силы и дѣятельности. Человѣкъ и природа, взаимное отношеніе перваго и послѣдней другъ къ другу, и все, что изъ созерцанія и познанія того и другой во всѣхъ отношеніяхъ вытекаетъ для образованія дѣтей, вотъ что составляетъ основное воззрѣніе и первичный матеріалъ преподаванія, а изъ нихъ развиваются уже все знанія и предметы обученія. Но не какъ от-

рывочный эмпирическій матеріалъ, сопоставляемый въ какой ни попало послѣдовательности или въ разрозненной логической связи. Все дѣло въ томъ, чтобы вещи и само познаніе о нихъ созерцать какъ живое и органическое, по необходимымъ и вѣчнымъ законамъ гармонично сопрягающееся, и слѣдовательно какъ изъ чего-то простого и первичнаго самородно предстающее и развивающееся цѣлое, и согласно такому созерцанію, мысленно воспроизводить ихъ такъ же, какъ одна вещь обоснована и состоитъ въ другомъ и черезъ другую. Цѣлое исходитъ не отъ какой-нибудь формы, но отъ самой сущности и жизни, и всякая форма является просто выраженіемъ и изображеніемъ этой созерцаемой сущности и жизни."— Итакъ, заведеніе стремилось къ высшей цѣли. Но то и дѣло случавшіеся перерывы задерживали преподаваніе, оттого что дѣтямъ часто приходилось показывать свое искусство передъ князьями и министрами, которыхъ педагогъ хотѣлъ задобрить для своихъ идей. Къ этому присоединилось еще недостаточное образованіе учителей въ институтѣ, вносившихъ правда порядокъ и методъ въ преподаваніе, но не потрудившихся надъ собственнымъ дальнѣйшимъ образованіемъ, оттого что у нихъ не было особыхъ комнатъ, а были только классныя и спальни, и учителя поэтому жили, обѣдали и спали вмѣстѣ съ дѣтьми, а въ свободные часы должны были работать въ саду, колоть дрова, топить печи и т. п. А съ 1811-го г., вслѣдствіе ссоръ между учителями, изъ которыхъ каждому хотѣлось имѣть руководящее вліяніе на отца-Песталоцци, наступило смутное время для института. Съ тѣхъ поръ какъ скончалась (1815) вѣрная жена Песталоцци дѣла въ Ифертенѣ запутывались все болѣе и болѣе вслѣдствіе раздора, въ какомъ партіи группировались особенно около Нидерера и Шмида. Въ 1816-мъ г. двѣнадцать учителей покинули заведеніе—и Песталоцци не зналъ, что дѣлать въ виду этой сумятицы. „О, мой Нидереръ,—жалуется великій мужъ—безъ чистоты и силы въ приближенныхъ къ намъ людяхъ наши стремленія къ высокому и великому тщетны; если изъ каждаго угла выглядываетъ невѣжество и слабость, то высокое и доброе не легко слагается; наши величайшіе враги находятся подъ нашимъ же кровомъ и ѣдятъ съ нами изъ одной чашки; лучше было бы остаться одному, чѣмъ пользоваться мнимою помощью всякой дряни". Въ 1817-мъ г. онъ пытался соединиться съ Фелленбергомъ, — эта связь не пошла въ прокъ. Впрочемъ, когда въ 1818-мъ г., по подпискѣ въ пользу изданія всѣхъ твореній Песталоцци, вручены были значительныя суммы—Русскій императоръ пожаловалъ 5000 рублей—тогда въ Песталоцци вновь пробудились прежнія надежды. Въ 1818-мъ г. онъ близъ Ифертена въ Клинди отрылъ благотворительное заведеніе, гдѣ предполагалось образовать неимущихъ молодыхъ людей для

воспитанія и обученія бѣдныхъ. Однако институтъ упустилъ изъ виду свою первоначальную цѣль—попытка не удалась, оттого что дѣтямъ „сообщались знанія, привычки, притязанія, мечты и желанія, не отвѣчавшія сущности ихъ первоначальнаго назначенія и скорѣе портившія ихъ для послѣдняго". Песталоцци надѣялся спасти свой институтъ, перемѣстивъ его изъ Ифертена въ Нейгофъ. Но когда вскормленные имъ питомцы отказались послѣдовать за старцемъ, — то „силы его наконецъ надломились". „Мечта о возможности перенесенія въ Нейгофъ того, отъ чего у меня въ Ифертенѣ не оставалось ни пяди моего собственнаго достоянія, наконецъ также совершенно потухла въ моей душѣ. Дошло окончательно до того, что я былъ вынужденъ покинуть всякую надежду и признать свои цѣли вполнѣ недостижимыми." Въ 1825-мъ г. Песталоцци закрылъ свой педагогическій институтъ и восьмидесяти лѣтъ отъ роду переѣхалъ въ Нейгофъ къ своему внуку. „По истинѣ, мнѣ кажется, что съ этой отставкой я самъ порѣшилъ съ своею жизнью: дотого все это сокрушаетъ меня!" Съ такимъ сознаніемъ герой сошелъ съ поприща своей практической дѣятельности; онъ много бился, много боролся и ему многое не удавалось, оттого что при всей его безконечной, страстной любви къ людямъ и при его самомъ ясномъ теоретическомъ знаніи человѣка, у него не было ни практической житейской мудрости, ни способности управлять людьми и обходиться съ ними. Наконецъ насъ поражаютъ еще своею трагичностью его признанія, гдѣ онъ обвиняетъ самого себя въ бѣдственномъ исходѣ дѣлъ, гдѣ, уставъ отъ трудовъ, онъ даже на свои прежнія дѣла и на свои приговоры касательно бывшихъ успѣховъ смотритъ утомленнымъ взоромъ и, не имѣя на то никакого права, самъ-же и осуждаетъ ихъ. Такъ между прочимъ по поводу обнародованнаго въ 1807-мъ году отчета родителямъ и публикѣ, въ которомъ онъ заявлялъ, что институтъ „выдержалъ искусъ восьми строгихъ лѣтъ", онъ впослѣдствіи замѣчаетъ: „Все приведенное въ подтвержденіе этого приговора вообще оказывается послѣдствіемъ обуявшаго насъ въ то время великаго заблужденія, будто все, для чего мы конечно сами одушевлены были доброю волею и нѣкоторыми ясными воззрѣніями и что благодаря внѣшнимъ благопріятнымъ обстоятельствамъ насъ тѣмъ еще болѣе вводило въ заблужденіе, будто все дѣйствительно такъ и было, какъ бы тому надлежало быть и какъ бы намъ желалось осуществить это. Но выводы односторонней истины, которую носили мы въ самихъ себѣ, по недостатку надлежащихъ силъ, знаній и способностей для выполненія ея вообще, тормозились, перепутались въ нашей средѣ и породили много сорныхъ травъ, стѣснявшихъ и то тутъ, то тамъ заглушавшихъ брошенныя въ нашу почву здоровыя сѣмена".

Но и въ этомъ грустномъ настроенiи, въ которое ввергло его крушенiе несбывшихся надеждъ, у престарѣлаго уставшаго труженика хватило еще настолько душевныхъ силъ, чтобы въ своей „Лебядиной пѣсни“ еще разъ изложить въ самомъ сжатомъ видѣ свои идеи о воспитанiи и навсегда завѣщать мiру свои прiобрѣтенья, тѣ истины, что обученiе должно быть развитiемъ дитяти, что чисто человѣчное образованiе стоитъ выше профессiональнаго, что умѣнье важнѣе простого знанiя и что всякое, даже высшее духовное образованiе должно основываться на однихъ и тѣхъ же элементарныхъ началахъ. „Что такое человѣческая природа? въ чемъ настоящая суть, въ чемъ отличительные признаки человѣческой природы?“ такъ вопрошаетъ Песталоцци въ своемъ послѣднемъ великомъ творенiи, какъ спрашивалъ нѣкогда въ своемъ первомъ, въ „Вечернихъ досугахъ,“ и умудренный опытомъ долгой жизни онъ отвѣчаетъ: „Я отнюдь не могу представить себѣ, чтобы какая бы то ни было изъ моихъ общихъ съ животными силъ и наклонностей могла быть истинною основою человѣческой природы. Я поневолѣ вынужденъ допустить, что все содержанiе наклонностей и силъ, которыми человѣкъ отличается отъ остальныхъ земныхъ тварей, и есть настоящая суть человѣческой природы. Я долженъ допустить, что ни бренная плоть и кровь моя, ни животное чувство человѣческой похоти, а напротивъ, наклонности моего сердца, моего человѣчнаго духа и моего человѣческаго знанiя обусловливаютъ человѣчность моей натуры; отсюда собственно и приходимъ къ такому заключенiю: на идею элементарнаго образованiя слѣдуетъ смотрѣть какъ на идею естественнаго развитiя и разработки силъ и наклонностей человѣческаго сердца, человѣческаго духа и человѣческаго знанiя. Естественность, отвѣчающая этой идеѣ относительно средствъ развитiя и образованiя нашихъ силъ и наклонностей, необходимо требуетъ также всецѣло подчинить поползновенiя нашей животной природы высшимъ требованьямъ внутренней, божественной сущности наклонностей и силъ нашего сердца, нашего духа и нашего знанiя. Отсюда слѣдуетъ далѣе: весь объемъ искусственныхъ средствъ для естественнаго развитiя силъ и наклонностей человѣческаго рода предполагаетъ если не ясное сознанiе, то во всякомъ случаѣ живое внутреннее чувство того пути, какому въ развитiи и образованiи нашихъ силъ слѣдуетъ сама природа. Этотъ путь основанъ на вѣчныхъ, неизмѣнныхъ законахъ, лежащихъ въ сущности каждой единичной человѣческой силы и связанныхъ въ каждой изъ силъ съ неизгладимымъ стремленiемъ къ развитiю послѣднихъ. Весь естественный путь нашего развитiя въ сущности выходитъ изъ этого стремленiя. Человѣкъ хочетъ всего, на что чувствуетъ въ себѣ силы, и вслѣдствiе этого присущаго ему стремленiя онъ долженъ хотѣть

всего этого. Сознаніе этой силы есть выраженіе вѣчныхъ, неизмѣнныхъ законовъ, лежащихъ въ человѣческой наклонности основою естественнаго хода въ дѣлѣ развитія. Эти законы, вытекающіе необходимо изъ свойства всякой человѣческой природы, точно такъ же какъ и силы, которымъ они присущи, совершенно различны между собою; но какъ тѣ, такъ и другія выходятъ изъ единства человѣческой природы, а потому при всемъ своемъ различіи тѣсно и существенно связаны между собою и собственно только благодаря гармоніи и равновѣсію, въ какомъ тѣ и другія находятся другъ возлѣ друга въ человѣческомъ родѣ, они дѣйствительно служатъ вообще для естественнаго и человѣчнаго образованія. Во всѣхъ возможныхъ отношеніяхъ подтверждается слѣдующая истина: только то, что овладѣваетъ человѣкомъ въ общемъ составѣ его способностей, а именно — сердечныхъ, умственныхъ и ручныхъ, только то дѣйствительно, истинно и естественно образуетъ его; все же, что овладѣваетъ имъ иначе, не въ общей совокупности его существа, то вліяетъ на него неестественно, образуетъ его, въ обширномъ значеніи слова, нечеловѣчно. Что овладѣваетъ имъ лишь односторонне одною какою либо изъ способностей его—сердечной, или умственной, или технической,—то подкапываетъ и нарушаетъ равновѣсіе нашихъ силъ и ведетъ къ неестественности въ средствахъ нашего образованія, слѣдствіемъ чего являются искаженіе и порча человѣческаго рода. Силы человѣческаго духа сами по себѣ не могутъ всегда быть образованы средствами, способными поднять чувства моего сердца; точно такъ же и силы моего сердца сами по себѣ не могутъ быть естественно и удовлетворительно облагорожены средствами, какими естественно образуется человѣческій умъ. „Идея элементарнаго образованія въ виду цѣлаго объема необходимыхъ для нея средствъ преподаванія требуетъ высшаго упрощенія послѣднихъ; исходя отъ самыхъ простыхъ первичныхъ началъ, эти средства во всѣхъ предметахъ знанія и умѣнья человѣческаго рода должны въ непрерывной постепенности вести отъ легкаго къ трудному, и слѣдуя по пятамъ за ростомъ силъ воспитанника, постоянно оживляя и никогда не утомляя, ни истощая, вытекать изъ него самого и вліять на него". „Но законченному общему введенію этой идеи препятствуетъ отрывочность человѣческаго знанія и умѣнья. Одинъ человѣкъ, смотря по его индивидуальности, воспользуется этими средствами иначе, чѣмъ другой, индивидуальность котораго не согласуется съ индивидуальностью перваго. Одинъ въ своемъ сердцѣ найдетъ силу для осуществленія идеи и устремится къ ней съ благороднымъ порывомъ любви; другой постигнетъ ту же силу благодаря духовному превосходству его индивидуальности и попытается проложить себѣ путь для достиженія своей цѣ-

ли посредствомъ ясности и правильности ведущихъ къ ней понятій. А третій въ свою очередь будетъ пролагать себѣ этотъ путь благодаря превосходству художественныхъ и техническихъ способностей, которыя онъ самъ въ себѣ ощущаетъ; и въ самомъ дѣлѣ, тѣмъ лучше что это такъ. Бываютъ геніи сердца, бываютъ точно такъ же и геніи ума и искусства. Ихъ создалъ Богъ.“ „Если на цѣль элементарнаго образованія самого по себѣ мы будемъ смотрѣть какъ на цѣль всякой человѣческой культуры и если признаемъ естественность постепеннаго развитія всѣхъ нашихъ свѣдѣній, вытекающаго изъ свойства отрывочности, которое вообще ставитъ неодолимыя преграды знанію и умѣнью, то цѣль этой великой идеи представится намъ цѣлью человѣческаго рода. Въ формахъ и видахъ своего исполненія, какъ метода, эта идея элементарнаго образованія никогда не достигнетъ цѣли; но стремленіе къ ней все-таки присуще неиспорченной человѣческой натурѣ и этому стремленію вообще одолжены мы тою степенью культуры, до которой цивилизованный міръ дошелъ какъ въ нравственномъ, такъ точно въ духовномъ и физическомъ отношеніяхъ. Не признавать этой идеи вообще значитъ не признавать божественнаго и вѣчнаго, лежащаго въ человѣческой природѣ. Но это божественное и вѣчное въ существѣ своемъ сама человѣческая натура. Оно составляетъ единственное истинно-человѣчное начало въ нашей натурѣ, и естественность требуемыхъ идеею элементарнаго образованія средствъ человѣческаго рода въ сущности своей вѣдь также не что иное, какъ согласіе этихъ средствъ съ неугасаемыми основами вѣчной, божественной искры, присущей нашей натурѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ вѣчно стоящей въ противорѣчіи и борьбѣ съ чувственною стороною нашей животной природы.“—

Песталоцци геній христіанско-гуманной педагогики—мало того, онъ основатель той педагогики, которую слѣдуетъ считать важнѣйшею отраслью политическихъ наукъ и вѣрнѣйшимъ средствомъ для основанія согласной съ человѣческимъ достоинствомъ соціальной и политической жизни. Выставить именно эту сторону его дѣятельности и показать, какъ въ этомъ мужѣ, побуждаемомъ его великимъ сердцемъ жертвовать жизнью для блага общественнаго состоянія въ отечествѣ, зарождался и созрѣвалъ мало по малу педагогическій реформаторъ—составляетъ заслугу Морфа и Зейффарта. Песталоцци юношей уже перешелъ на сторону людей, принимавшихъ къ сердцу угнетеніе сельскаго люда горожанами въ кантонѣ Цюрихѣ. По благородству своей натуры онъ принялъ сторону угнетенной партіи и давно уже задумалъ посвятить свои силы „низшему народу въ Швейцаріи“, бѣднымъ пролетаріямъ, съ участью которыхъ онъ уже въ дѣтскомъ возрастѣ ознакомился по личному наблюденію. Онъ былъ вовлеченъ въ политику, когда по поводу

волненій, возникшихъ вслѣдствіе осужденія книги Руссо въ Женевѣ, въ Цюрихѣ составился политическій союзъ, къ которому примкнули лучшіе изъ жителей города. Когда „патріоты" преслѣдовались аристократами, то потерпѣлъ также и Песталоцци, какъ ревностный членъ союза и вслѣдствіе этого рано уже узналъ на опытѣ, что для послѣдовательныхъ и энергичныхъ поборниковъ истины не зеленѣютъ лавры. Первыя попытки Песталоцци служить народу были на литературномъ поприщѣ. Девятнадцатилѣтнимъ юношей онъ сдѣлался сотрудникомъ въ „Предостерегателѣ", журналѣ для подъема народнаго благосостоянія. Все, что заявлялъ онъ при этомъ, въ зародышѣ уже обнаруживало народнаго педагога. Геній его давно уже подсказалъ ему, что только путемъ воспитанія можно помочь бѣдному народу. Онъ домогался разработки простыхъ, хорошихъ правилъ воспитанія, удобопонятныхъ и годныхъ для всякаго простолюдина или мужика, желалъ, чтобы всякій честный человѣкъ старался примѣромъ, надзоромъ, руководствомъ и т. п. сдѣлать хотя бы одного человѣка подобнымъ себѣ. По запрещеніи журнала онъ обнародовалъ другой свой трудъ подъ названіемъ Агисъ, обнаружилъ вредныя стороны, вслѣдствіе которыхъ гибнетъ государство и увѣщевалъ возвратиться къ прежней простотѣ нравовъ. Тутъ онъ уже вполнѣ развилъ кругъ мыслей, въ которомъ подвизался впослѣдствіи. Онъ вышелъ изъ духовнаго званія, оттого что оно не отвѣчало его убѣжденіямъ, и посвятилъ себя правовѣдѣнью, съ тѣмъ чтобы, изучивъ его, „вступить на поприщѣ, способное рано или поздно доставить ему случай и средства повліять на состояніе гражданъ въ его родномъ городѣ и даже въ отечествѣ." Вслѣдствіе непосильныхъ занятій и скорби, произведенной на него внезапною смертью друга его Блунчли, онъ прекратилъ свое ученіе, съ тѣмъ чтобы отдохнуть въ деревнѣ—и сдѣлаться самому земледѣльцемъ. Онъ, какъ выражается Зейффартъ, хотѣлъ земледѣльцемъ жить среди земледѣльцевъ; такимъ путемъ Песталоцци скорѣе всего надѣялся содѣйствовать образованію сельскаго люда. Потому что цѣлью его жизни было и осталось—„путемъ болѣе глубокаго укорененія и упрощенія средствъ воспитанія и обученія добиться лучшей участи для бѣдныхъ поселянъ." Его рѣшеніе посвятить себя сельскому хозяйству созрѣло; тогда Анна Шультгессъ, вопреки желанію своихъ родственниковъ, согласилась на его предложеніе, и жениху предстояла необходимость добиться обезпеченнаго состоянія. У одного изъ своихъ друзей Песталоцци въ теченіе года изучалъ сельское хозяйство, а потомъ основалъ Нейгофъ въ Бирфельдѣ. Руководимый вѣрнымъ тактомъ, онъ избралъ невоздѣланную землю, которая досталась ему дешево, но которую при помощи искусной обработки можно было обратить въ прибыльную почву. Постройки

приводятся въ исполненіе, предполагаемый бракъ осуществляется. Молодой земледѣлецъ ревностно трудится по своему собственному методу, но возбуждаетъ недовѣріе именно своимъ оригинальнымъ образомъ дѣйствій. На бѣду онъ не умѣетъ избрать себѣ подчиненныхъ, ни удалить ненадежныхъ личностей и вслѣдствіе ихъ продѣлокъ лишается всякаго довѣрія. Не смотря на то что успѣхъ его предпріятія затормозился, въ немъ снова пробудился народный педагогъ. Онъ обратилъ свой сердобольный взоръ на скитавшихся гурьбою по краю нищихъ дѣтей и хотѣлъ доказать на дѣлѣ, „что выручка отъ разныхъ работъ, на какія способны дѣти, достаточна для покрытія издержекъ простого, но удовлетворяющаго потребностямъ сельской жизни содержанія и для уплаты до наступленія юношескаго возраста всей необходимой на то ссуды. Однако онъ хотѣлъ не только пріучить дѣтей къ физическому труду, но развить ихъ также духовно, съ тѣмъ чтобы они могли пріуготовить себѣ сообразное съ человѣческимъ достоинствомъ положеніе; потому что, какъ выражается Зейффартъ, Песталоцци былъ убѣжденъ, что однимъ только просвѣщеннымъ трудолюбіемъ человѣкъ можетъ добиться гражданскаго положенія и имущества, съ тѣмъ чтобы въ качествѣ животворнаго члена общества принять участіе въ жизни послѣдняго,—любви и свободы, съ тѣмъ чтобы трудиться надъ развитіемъ своего ума и улучшеніемъ сердца. Убѣдившись въ этомъ и побуждаемый божескою любовью, онъ хотѣлъ быть попечителемъ, воспитателемъ и учителемъ этихъ дѣтей, словомъ, отцомъ ихъ во всѣхъ отношеніяхъ. Въ этомъ предпріятіи скрывались замыслы самаго широкаго значенія; оно было соціальное и политическое въ глубочайшемъ смыслѣ слова, чѣмъ и отличалось отъ всѣхъ бывшихъ доселѣ попытокъ обученія и воспитанія.“ Оно не удалось, оттого, вопервыхъ, что Песталоцци съ самаго начала заложилъ его въ черезчуръ широкихъ размѣрахъ, вовторыхъ оттого, что съ нимъ вѣроломно поступили люди, обѣщавшіе и прежде доставлявшіе ему пособіе, втретьихъ оттого, что всѣ обращенныя къ друзьямъ человѣчества просьбы его о поддержкѣ не имѣли ожидаемаго успѣха, и наконецъ оттого, что на самое предпріятіе обрушились разныя невзгоды. Онъ нашелся вынужденнымъ покинуть его, и человѣкъ, радѣвшій о нищихъ дѣтяхъ, самъ подвергся опасности обнищать. Планъ, правда, рушился, но убѣжденіе въ правильности его сильнѣе чѣмъ когда либо ожило въ душѣ Песталоцци. Отрѣшась отъ практической дѣятельности, онъ написалъ разобранные уже нами „Вечерніе досуги пустынника.“ Угнетаемый нуждою, онъ хотѣлъ авторствомъ заработать денегъ—и тогда произведеніемъ его пера появилась книга: „Лингардъ и Гертруда.“ Въ своихъ „Изслѣдова-

ніяхъ естественныхъ путей въ развитіи человѣческаго рода" онъ обнаруживаетъ множество преобразовательныхъ, политико-педагогическихъ идей и распространяется о сущности религіи въ глубокомъ, возносящемъ и вѣчно поучительномъ родѣ. Его быстро пріобрѣтенная авторская слава послужила поводомъ къ важнымъ знакомствамъ, изъ которыхъ самымъ плодотворнымъ и замѣчательнымъ было сближеніе съ Фихте. Онъ вступилъ въ дружескія отношенія также съ Николовіусомъ, что впослѣдствіи оказалось тоже весьма плодотворнымъ. Міропотрясающія послѣдствія французской революціи прошли не безъ вліянія на нашего реформатора; Парижское національное собраніе даровало ему вмѣстѣ съ Клопштокомъ, Шиллеромъ и Кампе право французскаго гражданства. Несмотря на это, Песталоцци не вышелъ изъ своего собственнаго кругозора, и хотя сначала многаго ожидалъ отъ революціи, но впослѣдствіи все-таки былъ недоволенъ ходомъ дѣлъ. Когда революціонная горячка охватила также и Швейцарію, — онъ радостно привѣтствовалъ новый строй вещей, стоялъ въ то же время за братство съ французами, считая Францію союзницею и сродни Швейцаріи—тяжкое заблужденіе, въ чемъ впослѣдствіи и пришлось ему убѣдиться.—Разгорѣвшаяся въ горахъ близъ Станца война заставила наконецъ нашего реформатора возвратиться къ практикѣ. Тамъ былъ устроенъ сиротскій домъ, оттого что вслѣдствіе войны размножилось число покинутыхъ дѣтей, и Песталоцци на 51 году отъ роду взялся руководить имъ. Самъ чуть не нищій является онъ тутъ среди нищихъ дѣтей, проявляя почти нечеловѣческую дѣятельность, и создаетъ особенную дидактику, которую и довершаетъ впослѣдствіи. Дѣятельность его краткосрочна, но до того изнурительна, что онъ вынужденъ дать отдыхъ своему тѣлу. Война изгоняетъ его оттуда, и заведеніе преобразуется въ больницу. Удрученный, но не побѣжденный педагогъ былъ учителемъ въ разныхъ школахъ въ Бургдорфѣ, открылъ потомъ собственный пансіонъ и учительскую семинарію и своею новою дѣятельностью обратилъ на себя всеобщее вниманіе. Выводы своихъ дидактическихъ открытій въ Станцѣ и Бургдорфѣ онъ собралъ въ сочиненіи „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей". Несмотря на богатую жизнь въ Бургдорфѣ, Песталоцци не удовлетворялся ею; сердце его билось для бѣдныхъ въ народѣ, и потому онъ все мечталъ о сиротскомъ домѣ. Въ одной брошюрѣ Песталоцци высказалъ широкій и величавый „Взглядъ, на предметы, которые особенно должно имѣть въ виду законодательство Швейцаріи", — его отправили даже въ качествѣ депутата Швейцаріи къ Наполеону, и вотъ—человѣчная сострадательная любовь и самопреданность стала лицомъ къ лицу съ воплощеннымъ и достигшимъ всеміpнаго господства себялюбіемъ. Эти два полюса, конечно, оттолкнули другъ друга, и Корсиканецъ

съ этихъ поръ сталъ презрительно относиться о нашемъ преобразователѣ, а приверженцевъ его называть іезуитами. Наполеонъ успѣлъ даже затормозить дѣятельность педагогическаго реформатора; заведенія послѣдняго закрываются на этотъ разъ правительствомъ въ Бернѣ. Послѣ короткаго пребыванія въ Мюнхенбухзэ Песталоцци нашелъ наконецъ убѣжище въ Ивердонѣ, гдѣ заведеніе его просуществовало отъ 1805 и до 1825 г.—Нашему герою не было суждено осуществить на практикѣ свои широкія соціально-педагогическія идеи; а все-таки надлежало и теперь еще надлежитъ уподобить ихъ двигающимъ силамъ. Его геніальное изслѣдованіе уже въ Станцѣ направлено было попреимуществу къ настоящему преподаванію, и это направленіе сохранилось за нимъ до конца. Хотя онъ не осуществилъ многаго, чего добивался, но ему все-таки суждено было сдѣлаться основателемъ естественнаго школьнаго преподаванія. Потому, бодро оглянувшись на пройденный путь, онъ на закатѣ дней своихъ вправѣ былъ заявить: „Съ чувствомъ благодарности къ Господу Богу могу сказать: цѣль моей жизни не пропала! Нѣтъ, мое заведеніе, въ томъ видѣ какъ оно возникло изъ сумятицы въ Бургдорфѣ и сложилось среди ужасной неурядицы въ Ифертенѣ, не было цѣлью моей жизни. Оба они въ ихъ самыхъ странныхъ проявленіяхъ были плодами своеобразныхъ недостатковъ моей натуры, вслѣдствіе которой стремленія моей жизни и по наружности сами себя подрывали. Истинная суть послѣднихъ всегда живо сохранялась во мнѣ самомъ и оправдалась въ удачныхъ результатахъ сущности моихъ стремленій согласно съ истиной вѣковѣчныхъ началъ блага. Они и теперь еще твердо и непоколебимо присущи мнѣ въ томъ-же первичномъ видѣ кореннаго ихъ свойства. Моя мысль о первоначальномъ воспитательномъ образованіи человѣка не пустая мечта; потому что сущность этой мысли лежитъ въ самой человѣческой натурѣ, въ коренныхъ силахъ послѣдней; эта мысль безъ всякаго искусства сама собой обнаруживается во всѣхъ званіяхъ и обстоятельствахъ, въ тысяча разъ повторявшихся дѣйствіяхъ воспитанія и преподаванія. Все великое въ мірѣ выходитъ изъ мелкихъ, но въ своемъ ростѣ въ высокой степени сильныхъ и здоровыхъ зародышей, а все, что совершенно въ зародышѣ, уже въ самомъ себѣ носитъ существенное средство для совершенства произведеній“. Этимъ Песталоцци указалъ на самую суть, составлявшую неизсякаемый источникъ всѣхъ различныхъ заблужденій въ его жизни. Онъ весь вѣкъ свой неизмѣнно, не зная отдыха, съ сердцемъ, исполненнымъ пылкаго, глубокаго доброжелательства людямъ—трудился для блага человѣчества, для счастія убогихъ и нуждающихся, для естественнаго воспитанія дѣтской души. Потому-то, когда его спросили, не желаетъ ли онъ взглянуть на чудеса нагорнаго міра въ Альпахъ,

Песталоцци и отвѣтилъ: мой міръ—человѣкъ. Обладая болѣе скудными знаніями, нежели обыкновенный школьный учитель, онъ своею непоколебимою любовью и своимъ яснымъ, живымъ и глубокимъ умомъ создалъ систему воспитанія, надъ осуществленіемъ которой трудится еще наше поколѣніе и которая содержитъ въ себѣ основы для воспитанія въ будущія времена, оттого что, какъ выражается Іессенъ, всѣ его помыслы и стремленія направлены были на благо его ближнихъ къ изслѣдованью естественнаго пути въ развитіи человѣческаго рода; онъ былъ заклятой врагъ бездушнаго механизма, неутомимый борецъ противъ всякаго закоснѣлаго застоя, противъ всякой убійственной и притупляющей передачи знаній и дрессировки какъ въ высшихъ, такъ и низшихъ школахъ. Песталоцци былъ человѣкъ, а это значитъ быть бойцомъ. Блохманъ и Христоффель мѣтко характеризуютъ этого бойца въ борьбѣ его съ временнымъ началомъ въ вѣчномъ и съ вѣчнымъ во временномъ—какъ въ его внѣшней, такъ и во внутренней жизни. „Волнуемыя самыми разнородными ощущеніями черты лица его вообще были чрезвычайно подвижны и измѣнчивы. Въ нихъ отражались то самая нѣжная ласка и кротость, то раздирающая сердце скорбь и тоска, то неумолимая строгость, то цѣлый рай любви и восторга. Его глубоко впавшіе глаза метали лучи вокругъ себя, сверкая подобно звѣздамъ; а потомъ они опять уходили въ глубь, какъ бы проникая взоромъ во внутреннюю безпредѣльность. Высокое чело его подъ старческими морщинами скрывало пылъ молодости; звукъ его голоса былъ чрезвычайно измѣнчивъ, отличаясь то кроткимъ любовнымъ словомъ, то громовыми раскатами гнѣва. Походка его была неровна, то спѣшная, то медленная, какъ бы погруженная въ думы; то смѣлая и величавая; грудь выдавалась впередъ, затылокъ былъ широкъ и выгнутъ, члены снабжены были сильными и тугими мускулами. Онъ былъ почти средняго роста и тощаго сложенія; несмотря на то, въ поступи и движеніи его проглядывала необычайная самоувѣренность и сила, презиравшая самыя грозныя бури. Все въ его наружности предвѣщало личность, въ которой звучали всѣ струны человѣческой натуры, и которая предназначалась быть носительницей широкихъ идей. Для того чтобы помочь стѣсненнымъ и угнетеннымъ, онъ не останавливался ни передъ какою жертвою, не дорожилъ ничѣмъ; онъ не думалъ о своихъ выгодахъ. Часто дѣлился онъ послѣднимъ гульденомъ съ убогими, даже снялъ для нищаго серебряныя пряжки съ башмаковъ, а потомъ связалъ ихъ соломою; онъ отправился въ Невшатель къ прусскому королю, съ цѣлью задобрить его въ пользу своихъ идей, несмотря на то, что самъ былъ очень боленъ и дорогой нѣсколько разъ падалъ въ обморокъ. Въ смиренномудріи, вѣжливости и скромности не было равнаго ему, и при всей му-

жественной рѣшительности онъ былъ безпеченъ и довѣрчивъ какъ дитя, кротокъ и услужливъ, деликатенъ и ласковъ до нельзя. Онъ ни разу не сказалъ враждебнаго слова о комъ бы то ни было. Боли переносилъ съ сверхчеловѣческимъ усиліемъ; страдая ревматизмомъ, онъ принялъ французскаго посланника, и собравшись съ силами, самъ провелъ его по всѣмъ классамъ, такъ что наконецъ вовсе забылъ о своихъ боляхъ. Онъ отличался чрезвычайнымъ трудолюбіемъ. Въ два часа утра, придерживая конецъ одѣяла губами, диктовалъ онъ свои статьи, и очень часто исправлялъ ихъ тутъ же отъ слова до слова; онъ оживлялъ бесѣду, выражался картинно, изумлялъ своею находчивостью, въ отвлеченныхъ предметахъ онъ быстро схватывалъ конкретную сторону. Постоянно серьезный, онъ былъ не прочь поострить и повеселиться, находя величайшее удовольствіе въ потѣшныхъ выдумкахъ постороннихъ лицъ. Настойчивость его стремленій свидѣтельствуетъ о чрезвычайной отвагѣ его духа. Но это былъ не упругій, ясный полетъ генія, а напротивъ, мощный размахъ необузданной силы. Подъ прибоемъ волнъ своей судьбы, лишенный правилъ, руководства образовательныхъ искусствъ и наукъ,—вѣдь онъ уже давно ничего не читалъ—отдался онъ могучему потоку своихъ помысловъ. Этотъ внутренній порывъ удрученнаго сердца, эта жажда свободной, человѣколюбивой дѣятельности въ связи съ разобщенною безпомощностью его разобщенной мысли, довели его конечно до новыхъ, глубокихъ и смѣлыхъ воззрѣній, но помѣшали ему также яснымъ и всестороннимъ взглядомъ обнять свой предметъ. Образовавшись болѣе самъ собою, чѣмъ при помощи людей, онъ вмѣстѣ съ тѣмъ лишенъ былъ дара влиять на людей непосредственно. Ему недоставало хладнокровной осмотрительности, неослабнаго вниманія къ житейскимъ мелочамъ, вѣрнаго такта въ дѣйствіяхъ, расторопности въ обыденной жизни. Въ дѣтскомъ мірѣ онъ также умѣлъ скорѣе возбуждать чѣмъ воспитать, и открывая глубокомысленныя истины настоящаго преподаванія, онъ самъ былъ крайне неловкимъ преподавателемъ. Многіе звали его сумасбродомъ, за то что онъ чувствовалъ глубже, смѣлѣе мыслилъ и отважнѣе стремился къ цѣли нежели его современники. Великія и вѣчныя истины имъ открыты и завѣщаны потомству. Когда я глядѣлъ на незабвеннаго, то онъ представлялся мнѣ взрослымъ младенцемъ со всею прелестью дѣтской натуры, но также и со всѣми слабостями и несовершенствами послѣдней. Чистота и невинность, вѣра и любовь, кротость и преданность ребенка украшали и облагороживали его душу до самой старости, но онъ вовсе лишенъ былъ свойственныхъ мужу хладнокровія и благоразумія, предусмотрительности и осторожности, яснаго господства надъ обстоятельствами и личностями. Большая часть его жизни прошла во внутрен-

немъ противорѣчіи и самообманѣ. Черезъ-чуръ самонадѣянное настроеніе смѣнялось унылымъ. Несмотря на его широкія, все человѣчество обнимавшія идеи, у него не было ни способности, ни умѣнья справиться хотя бы даже съ самой мелкой сельскою школою. Онъ зналъ человѣка, но не зналъ людей. Единичную личность онъ часто угадывалъ быстро и вѣрно, но вслѣдствіе своего добродушія не могъ проникнуть ни въ чью душу. Притомъ пренебрегалъ наружностью. Онъ одѣвался бѣдно, часто ходилъ не умывшись, съ растрепанными волосами, съ небритою бородою, съ оттоптанными башмаками и спущеннымъ чулками. Но всѣ слабости и промахи этой величавой натуры ярко покрываются лучами его высокой души и любвеобильнаго нрава, такъ что, хотя и нельзя не признать тѣневой стороны его жизни, однако внимательный наблюдатель съ удивленіемъ и любовью разсмотритъ и оцѣнитъ цѣльный обликъ и высокія качества его". Къ этому живому очерку Іессена прибавимъ отъ себя: „Песталоцци просвѣщающій, основательный и творческій поборникъ образованія, какого не было ни у одного народа, это—какъ выразился Данте про Гомера—все поборающій на лету орелъ. Никто еще съ такою силою не воодушевлялъ людей для великой задачи человѣческаго улучшенія, никто такъ не потрясалъ тупой міръ и не преодолѣвалъ его противодѣйствія; этотъ мужъ былъ великъ вѣрою въ свою идею, великъ тѣмъ, къ чему стремился, великъ самоотверженіемъ, съ какимъ боролся за свою идею, великъ перешедшимъ въ плоть и кровь его рвеніемъ облегчить человѣческое бѣдствіе, и все это въ эпоху, когда война была въ полномъ разгарѣ, когда громадные перевороты, внезапное паденіе одного, быстрое возвышеніе другого отвлекали свѣтъ отъ духовныхъ интересовъ, и послѣдній находился въ постоянной борьбѣ то противъ грубаго, то противъ утонченнаго матеріализма, противъ ограниченнаго себялюбія и утилитарнаго направленія. Величіе Песталоцци состоитъ не только въ томъ, что имъ выяснено, но еще болѣе въ томъ, что имъ предугадано".

Отъ упрека въ крайней непрактичности и въ постоянно повторявшихся вслѣдствіе того промахахъ защищаетъ его лучшій изъ біографовъ Песталоцци, а именно Зейффартъ, и вполнѣ справедливо, хотя Песталоцци въ своихъ самообличеніяхъ первый подалъ поводъ къ этому упреку. Такъ напр. онъ геніальнымъ взоромъ угадалъ, что изъ пустырей Нейгофа легко было бы создать плодородную землю. Впослѣдствіи эти идеи вполнѣ оправдались. Онъ такъ же практично заложилъ свое жилище и, въ качествѣ сельскаго хозяина, не щадилъ своихъ силъ. Но его сгубило неумѣнье вѣрно и точно оцѣнить значеніе окружавшихъ его лицъ и удалить неспособныхъ и недостойныхъ. Человѣкъ съ его чрезвычайнымъ добродушіемъ упу-

скаетъ обыкновенно изъ виду ошибки близкихъ къ нему людей и неохотно рѣшается на непріятный для любящаго сердца, но все-таки необходимый разрывъ съ неспособными сотрудниками. Песталоцци не обладалъ энергическою волею вникающаго во все правителя, умѣющаго при случаѣ заглушить тревоги своего сердца, чѣмъ и объясняется какъ скудный наружный успѣхъ, такъ и неудача его практическихъ предпріятій.

Песталоцци скончался 17 февраля 1827 г. Послѣднія слова его были: „Прощаю моимъ врагамъ, да обрѣтутъ они миръ, какъ и я перехожу къ вѣчному миру! Охотно прожилъ бы я еще мѣсяцъ для моихъ послѣднихъ трудовъ; но и за то благодарю Провидѣніе, что оно отзываетъ меня отъ здѣшней жизни. А вы, родные мои, живите втиши про себя и ищите своего счастія въ скромномъ семейномъ кружкѣ". Наконецъ-то онъ достигъ покоя, котораго вѣкъ свой жаждалъ,—эта жажда уже въ „Лингардѣ и Гертрудѣ" отозвалась дивными словами Гете, которыя тронули его до слезъ, когда 21 іюля 1826 г. дѣти въ Целлеровомъ заведеніи въ Бейггенѣ пропѣли ихъ при встрѣчѣ его:

Ты, небесный, ты, святой,
Всѣ печали утоляющій,
Изнуренному борьбой
Облегченье посылающій!...
Утомителенъ мой путь,
Край далекъ обѣтованный....
Миръ желанный!
Снизойди въ больную грудь!

(Пер. *Михайлова.*)

Песталоцци имѣлъ на школу чрезвычайно сильное вліяніе. По свѣту разошлась молва о какомъ то неученомъ и съ скудными знаніями человѣкѣ, имѣвшемъ въ виду преобразовать міръ. Всѣ изумлены. Одни удивляются, другіе оспориваютъ. Появились съ одной стороны пылкіе энтузіасты, а съ другой—язвительно улыбавшіеся скептики. Но какъ бы ни ратовали за или противъ него: а Песталоцци всетаки проникъ въ школу. Прежде и главнѣе всего благодаря примѣненію его метода къ тѣмъ отраслямъ преподаванія, на возстановленіе которыхъ онъ обратилъ самое большое вниманіе, а именно на вытекающіе изъ слова, формы и числа предметы преподаванія. Въ ученіи о формѣ и величинѣ вытѣсняется старый Эвклидовскій методъ. Пробуждается изслѣдованье касательно метода преподаванія языковъ, хотя, по заявленію Вольке, Песталоцци снимокъ съ предмета отождествлялъ съ самимъ предметомъ и приписывалъ слову черезчуръ магическую силу. Ариѳметика подверглась совер-

шенному преобразованію, какъ ни возставали противъ затѣй Песталоцци старые шульмейстеры, умѣвшіе орудовать только по ариѳметикѣ Адама Риза, и какъ ни сѣтовали сельскія общины. Шмидъ составилъ по началамъ Песталоцци свою геометрію,—Пламанъ естественную исторію,—Пфейферъ географію,—Негели уроки пѣнія,—Ладомусъ и Рокштро уроки рисованія.

Но еще обширнѣе и сильнѣе, нежели на единичныя частныя отросли преподаванія было вліяніе Песталоцци на теорію и практику системы воспитанія вообще. Преобладаніе развивающаго, укрѣпляющаго, динамическаго принципа въ школьномъ обученіи: вотъ чего добился Песталоцци. Органическое соединеніе воспитанія съ обученіемъ,—изслѣдованье вѣчной цѣли воспитанія,—распредѣленіе и очистка учебнаго матеріала для употребленія съ цѣлью образованія человѣка,—примѣненіе нагляднаго обученія для первоначальнаго умственнаго развитія ребенка: вотъ за что ратуетъ и борется во всемъ этомъ духъ Песталоцци. Съ этой поры теорія соединила вмѣстѣ дисциплину и преподаваніе и указываетъ на взаимную зависимость между ними. Воспитаніе не стремится уже болѣе къ конечнымъ цѣлямъ: съ этихъ поръ хотятъ изъ воспитанника образовать человѣка, т. е. предоставить въ немъ господство божественному. Послѣднее господствуетъ въ единичномъ человѣкѣ, когда любовь въ состояніи преодолѣть себялюбіе (порождающее въ самомъ умѣренномъ его видѣ равнодушіе къ благу и горю ближнихъ и всего общества, а въ высшемъ его проявленіи—злобу), когда разумъ является сподвижникомъ и окончательно рѣшающимъ урядителемъ поступковъ, а воля—энергическою и исполнительною слугою сердца и разума. Гдѣ управляетъ и уряжаетъ разумъ, тамъ свобода. Вслѣдствіе такого педагогическаго принципа былъ объявленъ бой, не на животъ, а на смерть, воспитанію съ предвзятой цѣлью, которое упуская изъ виду развитіе человѣка вообще, пытается выкроить людей для извѣстной степени образованія въ реальной области жизни, церкви и гражданскаго общества или также для какого нибудь извѣстнаго призванія. Состарѣвшаяся, посѣдѣвшая на службѣ себялюбія враждебная школа упрекала систему Песталоцци въ томъ, что она имѣетъ въ виду образовать идеальнаго человѣка, сущность котораго неуловима и который впослѣдствіи не годится для реальныхъ, въ концѣ концовъ все-таки неминуемыхъ для него условій; она считала всеобщее образованіе человѣка не только непрактичнымъ, но даже опаснымъ для существующаго порядка. Но это образованіе отнюдь нельзя назвать непрактичнымъ, потому-что съ одной стороны гармонически развитой человѣкъ всегда также и наиболѣе способный, а съ другой—потому-что школа Песталоцци никогда и не думала вполнѣ отрѣ-

шиться отъ дѣйствительной жизни. Эта школа обращаетъ вниманіе не столько на подборъ и объемъ матеріала, сколько на естественно-методичную разработку его, и потому ей нѣтъ нужды стѣсняться выборомъ предметовъ, такъ что она въ состояніи вполнѣ удовлетворить требованьямъ практической жизни. Сдѣланною въ угоду практической жизни уступкою и было основаніе реальной и политехнической школъ. Несмотря на ихъ практическое направленіе, эти училища могутъ вполнѣ удовлетворить духу Песталоцци, точно такъ же какъ гимназіи и народныя школы.—Но это образованіе дѣйствительно грозитъ опасностью существующему порядку насколько онъ основанъ на себялюбіи, заблужденіи или безуміи. Если одаренный отличными способностями человѣкъ — изъ человѣка самого по себѣ неспособнаго никакая педагогика не въ состояніи произвести что-либо значительное—будетъ образованъ въ духѣ Песталоцци, то въ жизни онъ любвеобильнымъ сердцемъ также будетъ побуждаться жертвовать собою и трудиться для блага цѣлаго; онъ приложитъ мѣрило разума къ существующему и воспротивится всему, что противорѣчитъ этому мѣрилу, онъ попытается осуществить то, чего требуетъ разумъ съ его идеалами. Какъ бы настойчиво и энергично окрѣпшая воля ни проявляла требованія внутренняго міра, но такой человѣкъ все-таки никогда и ни въ какомъ случаѣ не сдѣлается революціонеромъ, упускающимъ изъ виду, что все развивается постепенно, точно такъ же какъ развился его собственный духъ, и что существующее до тѣхъ поръ, пока оно не вымерло совсѣмъ, содержитъ въ себѣ зародыши будущаго развитія.—Враждебное поступательному развитію существующаго въ угоду единичныхъ личностей себялюбіе никогда, конечно, не сдружится съ современнымъ образомъ воспитанія, съ этимъ продуктомъ прямой его противоположности, а именно любви. Себялюбіе, напротивъ того, всегда будетъ отстаивать прежнее воспитаніе съ предвзятою цѣлью и стараться возвести недостатки существующихъ условій въ идеалъ народной школы, что и случилось въ первую половину нашего столѣтія въ странѣ, которая нѣкогда пересадила на собственную почву и съ чрезвычайною энергіею поддерживала порожденную любовью систему воспитанія, и даже послѣ того какъ сама была спасена духомъ любви и преданности цѣлому, благодаря чему и сдѣлалась спасительницей всей Германіи. Извѣстно впрочемъ, что эта держава затѣмъ скоро спохватилась, и что въ послѣднее время она осталась вѣрною своей настоящей миссіи и добилась прекрасныхъ плодовъ для общей отчизны.—Методическіе принципы Песталоцци завладѣли уже народными школами, но высшими учебными заведеніями сравнительно меньше.

Впрочемъ, во всѣхъ школахъ вообще подъ прямымъ и косвен-

нымъ вліяніемъ Песталоцци обнаружился бодрый и подвижный духъ, какой до сихъ поръ еще никогда не проявлялся въ педагогикѣ. Прежде и сильнѣе всего въ поддерживаемыхъ сострадательною любовью учебныхъ заведеніяхъ: по примѣру Гаюи въ Парижѣ основаны были заведенія для слѣпыхъ въ 1806 г. въ Берлинѣ, въ 1808 г. въ Вѣнѣ, а затѣмъ уже въ разныхъ мѣстахъ Германіи, такъ что въ настоящее время существуетъ 25 институтовъ для слѣпыхъ; руководства къ нимъ издали Кни, Цейне, Іегеръ, Вольке, Клейнъ, Штурмъ и Даніэль. Съ этихъ же поръ стали открываться учебныя заведенія для глухонѣмыхъ, которымъ Гейнике (1778) въ Лейпцигѣ положилъ починъ въ Германіи: здѣсь находится около 70 учебныхъ заведеній для глухонѣмыхъ. Шмальцъ въ своей книгѣ „О глухонѣмыхъ и ихъ образованіи" познакомилъ съ сущностью и литературою обученія глухонѣмыхъ въ Германіи, учитель Гилль въ новѣйшее время—съ началами преподаванія въ школахъ глухонѣмыхъ, Нейманъ въ своей книгѣ „Институтъ для глухонѣмыхъ въ Парижѣ—съ заведеніями во Франціи,—Іегеръ, Рейхъ, и Зегертъ издали руководства къ обученію языку, Шульцъ, Вильке и др. пособія для нагляднаго обученія глухонѣмыхъ.—Школы для бѣдныхъ одолжены своимъ основаніемъ по инициативѣ Песталоцци собственно Эмануилу Фелленбергу. Послѣ него особенно Іоаннъ Фалькъ и Вихернъ оказали услуги въ дѣлѣ образованія бѣдныхъ и покинутыхъ дѣтей. И между тѣмъ какъ ясли, появившіеся въ Германіи впервые въ 1849 г. въ Вѣнѣ, доставляютъ бѣднымъ дѣтямъ сообразное воспитаніе въ первоначальномъ возрастѣ, а заявленное Оберлиномъ желаніе Песталоцци касательно дѣтскаго дома осуществлено княгинею Паулиною Липпе-Детмольдскою въ дѣтскомъ пріютѣ; въ то же время пеклись о народномъ обученіи даже внѣ обыкновенной школы при посредствѣ училищъ для дальнѣйшаго образованія, вечернихъ и воскресныхъ школъ, для которыхъ Прейскеръ, Гаабъ въ своемъ учебникѣ и руководствѣ, Герлахъ въ своемъ руководствѣ и Краусъ въ руководствѣ и учебникѣ—предлагаютъ наставленіе и учебный матеріалъ. Коммерческія и техническія училища, горные, лѣсные, морскіе и земледѣльческіе институты и пр., отвѣчая возрастающему развитію торговли, техники и пр., имѣютъ цѣлью теоретически и практически подготовить къ жизни и къ требованьямъ послѣдней.—Но самое важное преобразованіе чрезъ посредство Песталоцци выпало на долю народной школы: Дисциплина въ ней была уряжена главнѣйше въ томъ смыслѣ, что учитель обязанъ самъ подавать собою примѣръ, а въ обращеніи съ своими воспитанниками сообразоваться съ индивидуальностью каждаго изъ нихъ. Касательно наградъ и наказаній

дали поучительныя указанія Гарнишъ въ своемъ руководствѣ для нѣмецкихъ народныхъ училищъ, Цереннеръ въ основныхъ правилахъ школьной дисциплины, Гессертъ въ руководствѣ къ школьной дисциплинѣ, Дерезеръ въ полномъ руководствѣ для образованія начинающихъ школьныхъ учителей, Хергангъ въ своей книгѣ о школьной дисциплинѣ. Касательно организаціи обученія въ народномъ училищѣ, Шерръ въ своемъ сочиненіи „Необходимость совершенной организаціи всеобщей народной школы“ смотрѣлъ на послѣднюю какъ на самостоятельное заведеніе и раздѣлилъ ее на училище для дѣтскаго, для средняго и для совершеннолѣтняго возраста, тогда какъ Гарнишъ считаетъ ее элементарною школою для другихъ высшихъ заведеній. По части организаціи народныхъ училищъ дали важныя указанія Куртманъ въ своемъ сочиненіи „Школа и жизнь“, Шейнертъ въ „Воспитаніи народа посредствомъ школы“, Слюймеръ въ своемъ „Учебномъ планѣ для народныхъ школъ“, тогда какъ Ѳ. Гольчъ въ своемъ „Планѣ для устройства сельскихъ училищъ и обученія въ нихъ„, въ виду прусскихъ регламентовъ, въ противность существующимъ условіямъ, подвигается то впередъ, то вспять, но болѣе вспять нежели впередъ. Семинаріи, какъ заведенія для образованія народныхъ учителей, шли вровень съ народными школами. Лучшія сочиненія объ нихъ издали: Гарнишъ, „Образованіе школьныхъ учителей“ и „Учительская семинарія въ Вейсенфельсѣ“, Людвигъ, „Учительская семинарія“; Швейцеръ, Флейшгауеръ, Шауманъ и др. въ ихъ семинарскихъ отчетахъ. Мѣщанскія школы съ современной точки зрѣнія разсматривали: Іессенъ, Очеркъ всеобщаго устройства публичныхъ учебныхъ заведеній въ городахъ; Кернъ, Объ основаніи мѣщанскихъ училищъ; Мюллеръ, Планъ и устройство общей городской и мѣщанской школы;—потомъ въ исторіяхъ отдѣльныхъ городскихъ училищъ: Кругъ о Дрезденской школѣ Фридриха-Августа, Преторъ о Лебавѣ, Пешекъ о Цитавѣ, Мюллеръ о Леннепѣ, Шмидтъ о Вѣнѣ, Гартунгъ о Берлинской соборной школѣ, Геннингъ о Цезлинѣ и пр. Заодно съ мѣщанскими школами развились также и женскія училища, въ которыхъ приняли горячее участіе Цигенбейнъ, Трефуртъ, Гаусманъ, Ольтрогге, Гейнзіусъ, Керхеръ, Гоффманъ и др.,—и высшія заведенія для дѣвицъ, знатнѣйшіе педагоги которыхъ слѣдующіе: Зейнике, Ресселътъ Борманъ, Шорнштейнъ и др.—Такъ называемая народная школа— въ разныхъ видахъ ея, начиная съ однокласснаго сельскаго и до высшихъ городскихъ училищъ—считается съ этихъ поръ образовательнымъ заведеніемъ для народа, имѣющимъ развить изъ человѣка органическимъ путемъ необходимыя для общечеловѣческаго образованія свѣдѣнья и умѣнья. Въ Пруссіи, убоявшись пробу-

дившагося вслѣдствіе такого обученія духа въ народѣ, попытались было задержать этотъ потокъ всеобщаго развитія, однако тщетно. Несмотря ни на что, нѣмецкая народная школа продолжала идти спокойнымъ путемъ историческаго развитія и была дополнена дѣтскими садами, созданными родственнымъ по духу съ Песталоцци, Ф. Фребелемъ, который и начерталъ при этомъ первоначальныя и основныя правила для развитія новаго рода. Между тѣмъ правительство, считавшее народныя школы своими заведеніями, старалось новыми „учебными уставами"(—для Пруссіи учебные законы собралъ Ренне, для всего Германскаго союза — Киршъ) урядить организацію школъ и положеніе учителей. Согласно такому правительственному распоряженію народная школа въ сознаніи своей силы стремилась сама собою организоваться самостоятельно и сдѣлаться независимою отъ церкви. Поборниками за свободу школы выступили именно: Стефани, Зейденштюкеръ, Фоссъ, Гланцовъ, Грефе, Шерръ;—противъ нея ратовали: Круммахеръ, Денцель, Шлегеръ, Крегеръ, Верлейнъ, Хер480гангъ и др.—Высшія учебныя заведенія послѣ продолжительной борьбы раздѣлились на реальныя училища и гуманистическія гимназіи. Реальныя училища прусскимъ регламентомъ 1860 г. включены въ организмъ общей учебной системы, послѣ того какъ за нихъ честно и горячо ратовали Тадей въ „Высшей мѣщанской школѣ", Олертъ, Грефе, Крузе, Вике, Шпиллеке, Дикманъ, Фогель, Гарништъ, Магеръ, Шейберъ, Дистервегъ, Прейскеръ, Кюнеръ, Телькампфъ, Китишъ и К. Шмидтъ въ „Гимнастической педагогикѣ" Гуманистическія гимназіи напротивъ того, новѣйшими преобразователями которыхъ были Ф. А Вольфъ, а послѣ него Г. Германъ и Бекъ, получили свою теорію отъ Тирша „Объ ученыхъ школахъ", также отъ Любкера „Организація ученыхъ школъ" и отъ сторонниковъ Гегелевой философіи, — гимназическихъ педагоговъ Дейнгардта, Каппа и Таулова. Тогда какъ Лоринзеръ „Для охраны здоровья въ школахъ" горячо возсталъ противъ ихъ притязаній, а Кехли въ своихъ сочиненіяхъ „О принципѣ современнаго гимназическаго преподаванія и примѣненія его къ употребленію греческихъ и римскихъ писателей" и „О реформѣ въ гимназіяхъ, требовалъ отмѣны латинскихъ разговоровъ въ гимназіяхъ, ограниченья чтеній съ толкованіями и латинскихъ тэмъ; въ то же время Брандтъ обратилъ вниманіе на мѣщанскія дѣловыя занятія при гимназіяхъ, а Клоппъ въ „Реформѣ гимназій касательно обученія языкамъ" пытался реализмъ въ языкахъ подчинить гуманизму, и всилу основного правила для развитія отъ извѣстнаго къ неизвѣстному

отъ легчайшаго къ труднѣйшему, — требовалъ, чтобы переходили отъ преподаванія нѣмецкаго языка къ англійскому, потомъ къ французскому и наконецъ къ древнеклассическому; К. Шмидтъ въ своей „Гимназической педагогикѣ“ теоретически подтвердилъ это правило, указавъ на равноправность реализма и гуманизма, и съ 1849-го г. въ Лейпцигѣ практически осуществилъ эту „современную общую гимназію“ подъ вѣдѣньемъ Гаушильда и Циллэ.—Политехническія школы, эти быстро разцвѣтшія созданія нашей эпохи, вполнѣ организованныя въ Карлсруэ, Берлинѣ (архитектурная академія), Ганноверѣ, Вѣнѣ и Мюнхенѣ, въ Штутгартѣ и Дрезденѣ, замѣняютъ собою университеты для реальныхъ училищъ,—Кармаршъ въ сочиненіи „Политехническая школа въ Ганноверѣ“ излагаетъ ихъ устройство;—гуманистическія гимназіи напротивъ того имѣютъ своею цѣлью университеты, на которые сильно нападалъ Дистервегъ и которые въ самомъ дѣлѣ по дурной дисциплинѣ и недостатку систематической связи обнаруживаютъ много значительныхъ тѣневыхъ сторонъ, но относительно свободы ученія и посѣщенія лекцій существенно отличаются отъ остальныхъ европейскихъ высшихъ заведеній и въ Берлинскомъ университетѣ (особенно въ первое десятилѣтіе по его основаніи) представляютъ настоящій идеалъ въ духѣ современности.

Въ тѣсную связь съ школами для образованія народа вступила дѣтская и народная литература. Почва дѣтской литературы воздѣлывалась гораздо тщательнѣе народной. Вмѣстѣ съ пустоцвѣтомъ, съ волчцами и терніями на плодородной почвѣ взошло также не мало дѣльныхъ, плодоносныхъ и благотворныхъ растеній. Сюда относятся историческія и географическія сочиненія Дилица, географическіе и историческіе очерки Грубе, Германская отчизна и очерки изъ нѣмецкой исторической и культурной жизни Корнера, Палестина, лучшія богатырскія сказанія среднихъ вѣковъ, греческія богатырскія преданія Бесслера, Избранныя исторіи и сказанія изъ классической древности Шваба, Разсказы изъ древняго германскаго міра Остервальда, Историческая библіотека Клоппа, книги для чтенія Куртманна, Гуда и Гиттерманна, Баха, Ольтропа, Любена, Пальдамуса и др., Море Циммермана, Земля и море Бирнацки и пр. Всѣ эти сочиненія имѣютъ главнѣйше въ виду развитіе ума, тогда какъ слѣдующія способствуютъ образованію сердца: собраніе сказокъ Бехштейна съ отличными иллюстраціями Рихтера, особенно сказки братьевъ Гриммовъ (род. 1785 и 1786), отличающіяся глубокопоэтическимъ складомъ и теплою задушевностію, простымъ, безискусственнымъ языкомъ. Потомъ басни Гейя, (1790), украшенныя рисунками Шпектера, — затѣмъ назидательныя дѣтскія сочиненія Нирица

(род. 1795); Христофа Шмидта (род. 1770) библейскія исторіи для дѣтей, пасхальныя яйца, Женевьева и пр. множество дѣтскихъ сочиненій Гоффмана; народныя книжки Ауэрбаха, Готгельфа Битціуса, О. Горна, Шуберта и пр.; періодическія изданія для юношества: Дѣтскій календарь Рейнике, Дѣтская библіотека Кербера, Пантеонъ всемірной исторіи, книга вселенной, Саксонскимъ Песталоцціевымъ обществомъ издаваемая дѣтская газета и пр. — Въ высшей степени важное значеніе на поприщѣ дѣтской и народной литературы пріобрѣлъ Фердинандъ Шмидтъ, полное собраніе сочиненій котораго составляетъ болѣе полусотни томовъ и томиковъ. Шмидтъ родился въ 1816-мъ г. въ Нейцелле, посѣщалъ сначала народную школу своего родного мѣстечка, а въ 1834-мъ г. поступилъ въ тамошнюю семинарію съ цѣлью приготовиться къ учительскому званію. Окончивъ курсъ въ семинаріи, онъ отправился въ Берлинъ для дальнѣйшаго образованія путемъ личныхъ занятій, посѣщенія академическихъ лекцій и сношеній съ отличными педагогами и писателями. Онъ сдѣлался учителемъ въ одной изъ городскихъ школъ. Въ 1846-мъ г. Дистервегомъ возбуждено было сильное волненіе умовъ въ средѣ учителей. Поводомъ послужила столѣтняя годовщина Песталоцци. Впечатлительный Фердинандъ Шмидтъ былъ особенно затронутъ и увлеченъ этимъ. Движимый любвеобильнымъ сердцемъ, онъ рѣшился содѣйствовать облегченію нуждъ въ низшихъ слояхъ народа не только ревностною дѣятельностью въ качествѣ учителя нищихъ дѣтей, но также и основаніемъ общества во благо рабочихъ классовъ, и наконецъ устройствомъ школьной и народной библіотеки. Это удалось ему какъ нельзя болѣе, и онъ положилъ основаніе тѣмъ для бѣднаго люда открываемымъ библіотекамъ, которыя въ настоящее время распространены по всему Берлину. Такимъ образомъ Шмидтъ явился сподвижникомъ учебнаго дѣла, а побуждаемый все далѣе и далѣе своею любящею душою скоро также и сподвижникомъ пера и слова. Для того чтобы расширить свою школьную библіотеку, онъ черезъ газету обратился за пособіемъ къ общественной благотворительности. По этому поводу въ отдѣльныхъ очеркахъ изъ народной жизни онъ выставилъ на видъ необходимость принять участіе въ умственномъ и нравственномъ образованіи пролетаріата. Вслѣдствіе этихъ статей одинъ изъ книгопродавцевъ предложилъ ему сотрудничество въ журналѣ. Шмидтъ согласился на предложеніе, и статьи его съ самаго начала обнаружили въ немъ авторскую даровитость и зародыши проявившагося впослѣдствіи мастерства: его народные и семейные очерки были потомъ собраны и изданы подъ заглавіемъ „Календарныя повѣсти“. Вскорѣ затѣмъ онъ выступилъ съ первою изъ своихъ дѣтскихъ ста-

тей: „Счастливый островъ“, появившейся сперва въ дѣтской библіотекѣ Нирица. Поощряемый отзывами съ разныхъ сторонъ, онъ бодро пустился по избранному имъ пути далѣе. Послѣдовали „Очерки изъ народной жизни“ и „Высшій судъ“. Затѣмъ изъ появлявшихся то и дѣло произведеній его пера особенное вниманіе заслуживаютъ: Военная слава и любовь къ родинѣ, Германъ и Туснельда, Нибелунги, Гудрунъ, Моцартъ, Вильгельмъ Телль, Фридрихъ Великій, Наль и Дамаянти, Эдипъ, Иліада и Одиссея Гомера, Боги и богатыри, Лиса Патрикеевна, Гердеръ, Историческіе очерки изъ германской отчизны, Густавъ Адольфъ, Тридцатилѣтняя война, Войны за освобожденіе, и наконецъ исторія Пруссіи въ картинахъ и разсказахъ. Въ послѣдней онъ достигъ высшей степени мастерства въ изложеніи исторіи для народа. Всѣ его сочиненія полны любви, чистаго дѣтскаго смысла и дѣтской простоты, глубокой религіозности, непоколебимой вѣры въ божеское провидѣніе и въ неизбѣжное подчиненіе зла добру, лжи истинѣ, кривды правдѣ, себялюбія любви, рабства свободѣ. Простой, ясный и плавный слогъ его отличается настоящимъ народнымъ складомъ, не вдаваясь впрочемъ въ тривіальность и напыщенную растянутость. Нравоученія вообще устранены; авторъ вліяетъ на свой кругъ читателей фактами и изображеніями характеровъ, разоблаченіемъ законовъ во всемірной исторіи, и всегда умѣетъ представить цѣльнаго человѣка во всѣхъ отношеніяхъ его духовной сущности. Все, что предлагается Шмидтомъ юношеству и народу — „живая вода“ — это свѣжій питательный и укрѣпляющій ручей, истекающій изъ того же источника, откуда исходили всѣ стремленія Песталоцци и всего современнаго воспитанія. Въ исторіи Пруссіи онъ ставитъ своей родинѣ зеркало, въ которомъ отражается первичный образъ, предназначенный провидѣніемъ для этой страны, онъ настаиваетъ на національномъ объединеніи Нѣмцевъ и для того взываетъ къ „мечу Германіи“, да подастъ онъ въ самоотверженіи руку помощи всей націи. Фердинандъ Шмидтъ въ полнотѣ силъ бодро продолжаетъ трудиться, и отъ него можно ожидать еще много хорошаго. — Книжные торговые дома издателя Галльбергера въ Штутгартѣ и Шпамера въ Лейпцигѣ много содѣйствовали популяризаціи какъ исторіи человѣчества, такъ и естественныхъ наукъ, издавая цѣлыми библіотеками книги по всѣмъ отраслямъ, способнымъ вліять на образованіе юношества и народа, а торговый домъ Винкельмана прославился также прекраснымъ и цѣлесообразнымъ изданіемъ сочиненій Дилица. — Популярныя сочиненія по части естественныхъ наукъ составляютъ весьма обширную область; ихъ дотого много, что трудно бываетъ отдѣлить мякину отъ зерна. На этомъ поприщѣ изъ большого числа авторовъ прославились слѣдую-

щіе превосходные народные писатели: Бернштейнъ, редакторъ народной газеты въ Берлинѣ, Бокъ и Росмесслеръ въ Лейпцигѣ. Послѣдній особенно своимъ журналомъ „Родина“, а первый своею книгою о здоровомъ и больномъ человѣкѣ и своими статьями въ „Бесѣдкѣ“ (Gartenlaube); потомъ Карлъ Мюллеръ и Отто Улэ въ Галле, издатели весьма распространеннаго и чрезвычайно вліятельнаго журнала „Природа“. Всѣми этими путями свѣдѣнія и поученія въ весьма разныхъ и цѣлесообразныхъ видахъ проникаютъ въ народъ и поддерживаютъ самую важную и наиболѣе плодотворную организацію современной эпохи,—нѣмецкую школу.

---

a. ШКОЛЫ ДЛЯ БѢДНЫХЪ, УЧИЛИЩА ДЛЯ ДАЛЬНѢЙШАГО РАЗВИТІЯ И ПРОФЕССІОНАЛЬНЫЯ ШКОЛЫ.

3.

Школы для бѣдныхъ.

Духъ христіанской гуманности, олицетворенный въ Песталоцци, обнаружился въ области воспитанія главнѣйше въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, основательницей которыхъ была сострадательная любовь, такъ какъ въ нихъ имѣлось въ виду образованіе людей, изувѣченныхъ тѣлесно и духовно, или зараженныхъ нравственными недугами эпохи и вслѣдствіе бѣдности лишенныхъ средствъ достичь человѣческаго образованія въ своей собственной семьѣ или въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ.

Сюда относятся вопервыхъ училища для слѣпыхъ и глухонѣмыхъ, имѣющія цѣлью восполнить задерживающій развитіе тѣла и души недостатокъ зрѣнія или слуха, доставить помимо этихъ недостающихъ чувствъ душѣ инымъ подходящимъ путемъ плодотворную пищу и такимъ образомъ ввести слѣпого или нѣмого въ сношеніе съ внѣшнимъ міромъ и съ общественными условіями, для которыхъ назначенъ человѣкъ.

Первый институтъ для слѣпыхъ появился въ 1784-мъ г. въ Парижѣ; онъ былъ основанъ стараніемъ благороднаго, неутомимаго *Валентина Гаюи*. „Какая то страннаго рода новинка, писалъ онъ въ 1786-мъ г., привлекла нѣсколько лѣтъ тому назадъ толпу людей къ одному изъ увеселительныхъ мѣстъ близъ общественнаго гульбища въ Парижѣ, гдѣ по вечерамъ отдыхаютъ обыкновенно почтенные горожане. Восемь или десять бѣдныхъ слѣпцовъ съ очками на носу стояли передъ пюпитромъ, съ разложенными на немъ нотами, и разыгрывали раздирающую слухъ симфонію, потѣшавшую, какъ

казалось, публику. Моею душою овладѣло чувство иного рода: я тотчасъ же напалъ на мысль о возможности примѣнить во благо этихъ несчастныхъ тѣ самыя средства, изъ которыхъ они извлекали лишь мнимую и смѣхотворную пользу. Вѣдь слѣпой, подумалъ я про себя, разбираетъ же предметы по различнымъ ихъ формамъ. Онъ никогда не ошибется въ цѣнности монеты. Отчего бы ему не отличить другъ отъ друга ноты и буквы, если знаки ихъ сдѣлать для него осязательными?" Въ этомъ выразилась основная мысль обученія слѣпыхъ: чувство осязанія должно замѣнить собою зрѣніе. Бесѣды съ слѣпою Терезою Парадисъ навели потомъ Гаюи на средство, чѣмъ у слѣпыхъ замѣнить наглядку. Скоро онъ былъ въ состояніи теоретически и практически представить свой методъ академіи наукъ, которая въ отзывѣ своемъ заявила: „До сихъ поръ дѣлалось много попытокъ, примѣнялось съ бо́льшимъ или меньшимъ успѣхомъ много разныхъ способовъ для образованія слѣпыхъ; но никто еще не подумалъ собрать, разъяснить, расширить, изложить и развить въ систематическій и полный методъ предлагаемыя различныя средства. Это составляетъ неотъемлемую заслугу Гаюи". Чтобы обучить чтенію онъ употреблялъ выпуклыя буквы, которыя слѣпой усвоивалъ посредствомъ осязанія, точно такъ же какъ зрячій ребенокъ глазами отличалъ писанные или печатные знаки. Эти буквы были подвижныя, и слѣпой могъ вставлять ихъ подъ рядъ въ выемки доски, въ родѣ того какъ дѣлаетъ наборщикъ съ шрифтомъ. Тотъ же способъ примѣнялся къ цифрамъ въ счетѣ и къ нотамъ. Необходимость употреблять въ дѣло книги для слѣпыхъ навела его на выпуклый шрифтъ, который онъ открылъ благодаря своему ученику Ле Сюёру, узнававшему по ощупи втиснутыя въ плотную бумагу буквы съ оборотной стороны.

Вскорѣ послѣ института для слѣпыхъ въ Парижѣ основано было въ 1790-мъ г. однимъ изъ горожанъ въ Ливерпулѣ подобное благотворительное заведеніе, за которымъ послѣдовали такія же въ 1791—1793-мъ гг. въ Эдинбургѣ, въ 1800-мъ въ Лондонѣ, въ 1809-мъ въ Дублинѣ;—эти заведенія, поддержимыя практическимъ направленіемъ Англичанъ, имѣли преимущественно въ виду рукодѣлье и потомъ еще церковное пѣнье и игру на органѣ, пока наконецъ, побуждаемыя особенно со стороны Германіи, они не ввели у себя также и высшее духовное образованіе съ помощью выпуклаго шрифта. Въ Германіи съ 1808-го г. институты для обученія слѣпыхъ распространялись въ широкихъ размѣрахъ, а именно изъ Вѣны, гдѣ Клейнъ, этотъ какъ теоретически, такъ и практически, по его изобрѣтеніямъ и сочиненіямъ важнѣйшій основатель и распространитель подобныхъ институтовъ, открылъ учебное заведеніе для слѣпыхъ, и съ тѣхъ поръ какъ точно такое же въ 1806-мъ г.,

открылъ Цейне, благодаря попеченію правительства и завѣщаніямъ человѣколюбивыхъ граждавъ. Въ настоящее время въ Германіи считается 25 такихъ заведеній, а именно: въ Берлинѣ съ 1806-го г., въ Вѣнѣ 1808-го, въ Прагѣ 1807-го, въ Дрезденѣ 1809-го, въ Бреславлѣ 1818-го, въ Гмюнденѣ 1823-го, въ Линцѣ 1824-го, въ Пресбургѣ 1825-го (впослѣдствіи въ Пештѣ), въ Фрейзингѣ 1826-го (съ 1836-го въ Мюнхенѣ), въ Штутгартѣ 1827-го, въ Брухзалѣ 1828-го (съ 1838-го во Фрейбургѣ), въ Брауншвейгѣ 1829-го, въ Гамбургѣ 1830-го, во Франкфуртѣ, Падерборнѣ 1842-го, въ Веймарѣ 1825-го, въ Кенигсбергѣ 1846-го, въ Волльштейнѣ 1853-го, въ Зёстѣ 1847-го, въ Дюренѣ 1845-го, въ Ганноверѣ 1843-го, въ Новомъ Торнеѣ 1850-го, въ Витштокѣ 1853-го, въ Брюннѣ и Фридбергѣ,—а внѣ Германіи существуетъ всего 20 заведеній для слѣпыхъ: въ Парижѣ 1784-го, въ Ливерпулѣ 1790-го, въ Эдинбургѣ 1792-го, въ Бристолѣ 1793-го, въ Лондонѣ 1800-го, въ Норвичѣ 1805-го, въ Амстердамѣ 1808-го, въ Дублинѣ 1809-го, въ Цюрихѣ 1809-го, въ Копенгагенѣ 1811-го, въ Стокгольмѣ 1817-го, въ Неаполѣ 1818-го, въ Гласговѣ 1828-го, въ Брюсселѣ 1835-го, въ Манчестерѣ 1837-го, въ Абердинѣ 1839-го, въ Бернѣ 1840-го, въ Страсбургѣ, Бордо и Брюгге,—сверхъ того въ Петербургѣ съ 1806-го, въ Барселонѣ 1820-го, въ Варшавѣ 1825-го, въ Филадельфіи 1832-го г. и т. д.

Педагогическіе принципы для слѣпыхъ слѣдуютъ по тому же пути, что и для зрячихъ; но первые требуютъ существенныхъ отмѣнъ въ нѣкоторыхъ основныхъ началахъ, такъ какъ вслѣдствіе слѣпоты существенно измѣняются средства для достиженія цѣли. Вообще заведенія для слѣпыхъ относительно средствъ и цѣлей расходятся по четыремъ главнымъ направленіямъ: Техническое отдаетъ преимущество техническому образованію воспитанниковъ и обучаетъ главнѣйше музыкѣ и рукодѣльямъ, плетенію корзинъ, вязанью, пряденью, канатному мастерству, щеточному и т. п., а сверхъ того закону Божію и немного умственному счисленію;—тѣ, у которыхъ преобладаетъ принципъ интеллектуальнаго образованія, сближаютъ своихъ воспитанниковъ болѣе съ образованнымъ обществомъ, впрочемъ часто бываютъ не въ состояніи предохранить ихъ отъ излишняго самомнѣнія и отъ презрѣнія къ нѣкоторымъ полезнымъ въ жизни рукодѣльямъ; филантропическій принципъ имѣетъ въ виду чрезъ легкое удовлетвореніе потребностямъ слѣпого и чрезъ долголѣтнее сожительство съ сотоварищами, приготовить ему нѣсколько пріятныхъ лѣтъ въ жизни, о которыхъ онъ съ наслажденіемъ вспоминалъ бы впослѣдствіи;—эклектическое направленіе наконецъ основано на убѣжденіи, что каждому человѣку, разумъ котораго природа не сковала неразрѣшимыми узами, подобаетъ тѣлесное и духовное образованіе, соотвѣтственное съ обще-

ственными условіями, въ которыхъ ему предстоитъ вращаться; причемъ личными свойствами каждаго и обусловливается спеціальное практическое направленіе. Физическое воспитаніе у слѣпыхъ требуетъ особеннаго вниманія, такъ какъ зрячее дитя движется гораздо болѣе, нежели слѣпое, а потому и тѣлесныя силы перваго развиваются гораздо успѣшнѣе: свѣжій воздухъ, работа на просторѣ, гулянье, частое купанье, простыя тѣлесныя упражненія на барахъ и на рейкѣ, упражненія въ правильномъ хожденіи и т. п.,— вотъ на что педагогика для слѣпыхъ должна обращать особенное вниманіе въ физическомъ отношеніи. Нравственное воспитаніе имѣетъ главнѣйше въ виду, что у слѣпыхъ часто возникаетъ недовѣріе, а совѣсть иногда весьма туго пробуждается; потому здѣсь особенно настаиваютъ на религіозномъ образованіи, съ цѣлью расширить этимъ путемъ внутренній міръ, такъ чтобы несчастный отвратилъ свой взоръ отъ недостатковъ своего бытія и пріучался предаваться волѣ Божіей. Интеллектуальное образованіе легче преуспѣваетъ, такъ какъ слѣпой, сравнивая свое знаніе съ знаніемъ зрячаго, чувствуетъ обыкновенно непреодолимое желаніе расширить кругъ своихъ свѣдѣній, и развлекаясь менѣе внѣшнимъ міромъ, внимательнѣе замѣчаетъ все, что совершается вокругъ него, притомъ же обладаетъ болѣе твердою памятью, нежели зрячій, оттого что вынужденъ болѣе полагаться на эту способность. Вполнѣ устроенное учебное заведеніе для слѣпыхъ даетъ своимъ воспитанникамъ такое же элементарное образованіе, какъ и народная школа вообще, и дѣйствительно, слѣпые обучаются чтенію, письму, счету, наукѣ о формахъ, естественной исторіи, естествовѣдѣнью, гигіенѣ, музыкѣ въ видѣ пѣнія и игрѣ на фортопьянахъ. Къ этому присоединяется еще промышленное или техническое обученіе, основанное попреимуществу на искусствѣ рукъ. Болѣе всего отличается преподаваніе чтенія и письма. Для чтенія употребляется удобоосязаемый шрифтъ, или въ видѣ выпуклой печати, представляющей выпуклые удобоосязательные знаки, которые посредствомъ выпуклыхъ точекъ дѣлаются еще болѣе удобными для осязанія, — или въ видѣ остроконечнаго шрифта по формѣ латинскихъ лапидарныхъ буквъ, причемъ въ типахъ заключенныя металлическія острія образуютъ удобоосязаемый шрифтъ. Для того чтобы слѣпой былъ въ состояніи не только писать, но даже читать писанное, Кни въ Бреславлѣ изобрѣлъ весьма распространенный въ Германіи гравировальный снарядъ, тогда какъ Французы предпочитаютъ изобрѣтенный Брелльe пунктирный шрифтъ, который, состоя изъ немногихъ знаковъ, оказывается цѣлесообразнымъ для сношеній слѣпыхъ между собою. Понятіе о числахъ сообщается большею частью при посредствѣ десяти пальцевъ, послѣ чего переходятъ къ русскимъ счетамъ; для

письменнаго счисленія пользуются счетною доскою, въ которую осязаемыя цифры вставляются въ данномъ порядкѣ; впрочемъ слѣпые большею частью ограничиваются умственнымъ счисленіемъ. Ученіе о формахъ—(Кни называетъ это преподаваніе настоящими уроками зрѣнія для слѣпыхъ)—разными средствами дѣлаетъ нагляднымъ многое, для чего, какъ кажется, необходимо бываетъ зрѣніе. Это наглядное обученіе расширяется еще болѣе, благодаря естественной исторіи, преподаваемой при помощи осязаемыхъ предметовъ, пластическихъ слѣпковъ, сдѣланныхъ изъ дерева животныхъ, чучелъ и т. п. Точно также поступаютъ и съ естествовѣдѣньемъ, въ которомъ слѣпой нуждается для того, чтобы достичь удовлетворительнаго положенія и для своего охраненія въ природѣ и жизни. Въ преподаваніи географіи и исторіи — любимаго предмета слѣпыхъ — служатъ выпуклыя, удобоосязаемыя карты, глобусы и пр. У слѣпыхъ очень часто обнаруживается рѣшительная наклонность къ музыкѣ, которую и надлежитъ развивать наровнѣ съ нравственно-религіозной стороною. Въ институтахъ для слѣпыхъ обращается наконецъ особенное вниманіе на ремесленно-техническое образованіе. Этого рода обученіе наиболѣе требуетъ терпѣнья и размышленія: при всякой работѣ надлежитъ самое производство разбивать на отдѣльные ручные пріемы и каждый изъ послѣднихъ необходимо медленно продѣлывать слѣпому, заставляя его ощупывать при этомъ по рукѣ учителя надлежащее положеніе, направленіе и движеніе; когда благодаря тщательному осязанію, онъ, усвоилъ себѣ наконецъ связное ясное представленіе обо всемъ производствѣ и начинаетъ работать самъ, то можно водить его рукою и такимъ образомъ постепенно довести до надлежащей ловкости.

Обученіе глухонѣмыхъ началось въ 16-мъ столѣтіи единичными отрывочными попытками. Въ 1570-мъ г. Педро де Понсе, монахъ бенедектинскаго монастыря Санъ-Сальвадора въ Салагунѣ, что въ Леонѣ, обучалъ четырехъ глухонѣмыхъ писать и говорить. Въ началѣ 17-го столѣтія Де-Карріонъ такъ же занимался этимъ обученіемъ. Въ то время, какъ Педро де Понсе появился въ Испаніи, придворный пасторъ курфюрста Іоакима II Бранденбургскаго, священникъ Паша (ум. 1578) въ Германіи практически подвизался въ преподаваніи глухонѣмымъ. Объ этомъ преподаваніи писали К. Шотъ (ум. 1666), Гарсёрферъ, Гольдеръ, Моргофъ и Маллинкротъ (отъ 1610 до 1690). Въ 1657-мъ г. Францъ ванъ Гельмонтъ въ Голландіи издалъ брошюру, въ которой совѣтуетъ для обученія глухонѣмыхъ воспользоваться еврейскимъ языкомъ, такъ какъ онъ будто бы наиболѣе естественный и органы слова у человѣка при разныхъ членораздѣльныхъ звукахъ принимаютъ форму

еврейскихъ буквъ. І. К. Амманъ, жившій въ Голландіи Швейцарецъ (отъ 1669 до 1724), написалъ въ 1629-мъ г. свое превосходное сочиненіе „Говорящій глухой" („Surdus loquens"); его методу послѣдовали Пашъ въ Данцигѣ (1700), Рафаэль въ Люнебургѣ (1715), Лишвицъ въ Лейпцигѣ (1719), Зольбригъ (1725), Баумеръ въ Эрфуртѣ (1749), Бухнеръ въ Галле (1759) и др. Первый, занимавшійся практически обученіемъ глухонѣмыхъ, былъ Яковъ Родриго Перейре, родившійся въ 1716-мъ г. въ Эстремадурѣ отъ еврейскихъ родителей. Отправившись съ своимъ семействомъ во Францію, онъ началъ тамъ въ 1745-мъ г. заниматься обученіемъ глухонѣмыхъ. Онъ постоянно обучалъ только 3 учениковъ заразъ. Методъ его остался неизвѣстнымъ, такъ какъ онъ никогда не излагалъ его открыто и ясно. За нимъ слѣдовали аббатъ Де л'Эпе въ Парижѣ и Гейнике въ Лейпцигѣ, сдѣлавшіе обученіе глухонѣмыхъ задачею своей жизни и основавшіе институты, съ цѣлью расширить дѣятельность свою на большее число воспитанниковъ. Ш. М. Де л'Эпе былъ сынъ архитектора въ Версали; онъ родился въ 1712-мъ г., а 17-ти лѣтъ отъ роду былъ уже посвященъ въ духовное званіе. Его не взлюбили за религіозные взгляды, и онъ изучилъ правовѣдѣнье, получилъ даже адвокатуру; однако, слѣдуя влеченію своего сердца, опять-таки поступилъ на теологическое поприще и былъ вновь отрѣшенъ отъ духовной должности. Познакомясь съ семьей, въ которой померъ наставникъ двухъ глухонѣмыхъ дѣтей, онъ употребилъ все свое остроуміе, чтобы изобрѣсти методъ, по которому можно бы было обучать этихъ дѣтей. Онъ придумалъ методическій языкъ знаковъ, который преемникомъ его Сикаромъ былъ развитъ далѣе и преобразованъ въ языкъ понятій.—Удачный успѣхъ побудилъ изобрѣтателя пожертвовать всѣмъ своимъ состояніемъ, открыть на свой счетъ институтъ въ Парижѣ и сдѣлаться отцомъ глухонѣмыхъ. Но огорченный тѣмъ, что правительство не приняло участія въ его дѣлѣ, онъ умеръ въ 1789-мъ г. Самуилъ Гейнике, настоящій основатель нѣмецкихъ заведеній для глухонѣмыхъ, родился въ 1726-мъ г. въ Наущюце близъ Вейсенфельса. На 21-мъ году отъ роду онъ крестьяниномъ покинулъ свою деревню, отправился въ Дрезденъ, поступилъ въ солдаты, настойчивымъ трудомъ развилъ свой музыкальный талантъ, выучился древнимъ и новымъ языкамъ, занимался преподаваніемъ и по этому случаю попалъ въ семью, въ которой находился глухонѣмой мальчикъ. Гейнике принялся за его обученіе, успѣхи были блистательные, но—въ Семилѣтнюю войну его потребовали на службу, онъ былъ взятъ въ плѣнъ, пробылъ долго въ заключеніи, бѣжалъ, занимался науками въ Іенѣ и содержалъ при этомъ себя и свою семью музыкальными уроками. Потомъ онъ нѣсколько

лѣтъ кряду прожилъ домашнимъ наставникомъ и секретаремъ въ домѣ Шиммельмана въ Гамбургѣ,—а съ 1768-го г. канторомъ въ Эппендорфѣ, гдѣ ввелъ звуковой методъ и взялъ къ себѣ на воспитаніе четырехъ глухонѣмыхъ дѣтей. Одинъ саксонскій офицеръ, посѣтивъ этотъ первый маленькій институтъ для глухонѣмыхъ, донесъ объ немъ Фридриху Августу Саксонскому и добылъ средства, такъ что Гейнике въ 1778-мъ г. въ состояніи былъ открыть въ Лейпцигѣ институтъ, гдѣ неуклонно, и даже въ нуждѣ, онъ подвизался до самой смерти—въ 1790-мъ г.

Де л'Эпе и Гейнике свели обученіе глухонѣмыхъ на твердыя коренныя начала и сдѣлались такимъ образомъ основателями двухъ главныхъ направленій въ методѣ этого преподаванія—нѣмецкой и французской школы: первая изъ нихъ цѣлью обученія полагаетъ развить способности для практической жизни, а потому сверхъ письменнаго языка требуетъ еще елико возможнаго развитія звукового, а естественную мимику только въ видѣ пособія въ преподаваніи;—тогда какъ Де л'Эпе добивался интеллектуальнаго развитія не обращая вниманія на практическую жизнь и считалъ звуковой языкъ излишнею тратою времени, а потому и ограничился однимъ только письменнымъ, вводя притомъ искусственную мимику. Созданные такимъ образомъ институты были закрытыми заведеніями, имѣвшими главнѣйше въ виду образовать изъ своихъ воспитанниковъ учителей для глухонѣмыхъ, при чемъ предлагалось устроить колоніи, въ которыхъ жили бы одни только глухонѣмые, въ которыхъ они занимались бы ремеслами и искусствами, вступали бы другъ съ другомъ въ бракъ, образовывали бы другъ друга путемъ взаимныхъ сношеній и пр.

Эта система обособленія отмѣнена съ 1828-го г. и институты глухонѣмыхъ расширились и размножились, именно въ Даніи, а въ другихъ мѣстахъ обученіе глухонѣмыхъ по предложенію Гразера предоставлено было учителямъ народныхъ школъ, какъ то въ Пруссіи, Баваріи, Вюртембергѣ, или какъ напр. въ Австріи, по совѣту Чеха, мѣстнымъ священникамъ при содѣйствіи школьныхъ учителей. Чехъ предложилъ въ то же время, открыть въ университетахъ и духовныхъ семинаріяхъ каѳедры для „науки о образованіи глухонѣмыхъ;“ въ Пруссіи учителя приглашаются на четырехъ или шести-недѣльный курсъ въ одно изъ заведеній для глухонѣмыхъ, съ тѣмъ чтобы этимъ путемъ достичь умѣнья обучать послѣднихъ; иногда съ главными семинаріями соединяются школы для глухонѣмыхъ, гдѣ семинаристы въ теченіе своего курса привлекаются къ обученію послѣднихъ.

Заведенія для глухонѣмыхъ открыты во всѣхъ важнѣйшихъ культурныхъ средоточіяхъ: 1779-го г. въ Вѣнѣ, 1786-го въ Прагѣ,

1802-го въ Вайценѣ, 1812-го въ Линцѣ, 1829-го въ Брюннѣ, 1830-го въ Брюксенѣ и Лембергѣ, 1832-го въ Грецѣ и Зальцбургѣ,—1788 въ Берлинѣ, 1819-го въ Бреславлѣ, а съ этихъ поръ въ Кенигсбергѣ, Лигницѣ, Нейсе, Грюнебергѣ, Ратиборѣ, Штеттинѣ, Познанѣ, Маріенбергѣ, Ангенбургѣ, Галле на Заалѣ, въ Эрфуртѣ, Магдебургѣ, Кведлинбургѣ, Гальберштадтѣ, Вейсенфельсѣ, Мюнстерѣ, Бюренѣ, Зестѣ, Кельнѣ, Крефельдѣ, такъ что въ Пруссіи находится свыше 24 заведеній для глухонѣмыхъ болѣе чѣмъ съ 500 воспитанниковъ; въ Мюнхенѣ 1797-го г. и 1812-го въ Байрейтѣ, Бамбергѣ, Вюрцбургѣ, Ашаффенбургѣ, Франкенталѣ, Аншпахѣ, Диллингенѣ, Штраубингѣ, Нюрнбергѣ, Бергзабернѣ;—въ Гмюндѣ 1817-го, въ Эсслингенѣ, Тюбингенѣ, Винненденѣ и Дейрахѣ;—въ Пфорцгеймѣ 1826-го, въ Карлсруэ и Фрейбургѣ;—въ Камбергѣ, Фридбергѣ, Вильдерсгаузенѣ, Брухгофѣ, Веймарѣ, во Франкфуртѣ на М., Гамбургѣ, Бременѣ, Брауншвейгѣ, Гильдесгеймѣ; Любекѣ, Гильдбурггаузенѣ, Кобургѣ, Альтенбургѣ и пр., такъ что въ Германіи насчитывается около 70 заведеній для глухонѣмыхъ съ 2000 воспитанниковъ, тогда какъ во Франціи находится около 31 съ 900 воспитанниковъ, въ Англіи 12 съ 1000, въ Италіи 12 съ 300, въ Швейцаріи 7 съ 85, въ Норвегіи и Швеціи 2 съ 60, въ Россіи 2 съ 135, въ Бельгіи 6 съ 238, въ Даніи 2 съ 180 воспитанниковъ. (Количество глухонѣмыхъ возрастаетъ съ высотою горъ: въ Альпійскихъ странахъ отношеніе слѣпыхъ = 1: 1500, а глухонѣмыхъ = 1: 561; въ горахъ средней величины отношеніе слѣпыхъ = 1: 1340, а глухонѣмыхъ = 1: 1477; въ равнинахъ—слѣпыхъ = 1: 950, а глухонѣмыхъ = 1: 1501).

Глухонѣмой лишенъ слуха; онъ не слышитъ человѣческаго голоса и потому не побуждается подражать ему,—онъ остается нѣмымъ. Вслѣдствіе этого глухонѣмой относительно развитія способностей отстаетъ отъ ребенка съ вполнѣ здоровыми чувствами. Онъ обладаетъ всѣми необходимыми для разговора орудіями, но они бездѣйствуютъ вслѣдствіе недостатка упражненія; остальныя чувства его обыкновенно болѣе развиты чѣмъ у слышащихъ, оттого что онъ ихъ чаще упражняетъ; о его внутренней духовной дѣятельности свидѣтельствуетъ мимика, которую онъ мало по малу усвоиваетъ себѣ, побуждаемый внутренними и внѣшними потребностями и которая развивается, начиная съ указыванія на самый предметъ и доходя до обозначенія его посредствомъ очерчиванія формъ и пр.; благодаря обратному вліянію, мимика возбуждаетъ духовную дѣятельность и даетъ возможность обмѣниваться мыслями съ другими людьми. Но этотъ обмѣнъ, точно такъ же какъ и духовная дѣятельность глухонѣмыхъ вообще, крайне ограничены, и низшія похоти большею частью заглушаютъ собой высшія чувства и способности мыш-

ленія, такъ что у нихъ часто проявляется наклонность къ гнѣву, зависти, своенравію и мстительности. Обученіе глухонѣмыхъ стремится къ той же цѣли, какая имѣется въ виду въ народной школѣ для дѣтей съ здоровыми чувствами. Оно старается развивать способности воспитанника настолько, чтобы онъ въ состояніи былъ самостоятельно достичь своего назначенія и пріобрѣлъ необходимыя для гражданской жизни знанія и искусства. Въ школѣ глухонѣмыхъ поэтому преподаются тѣ же самые предметы, что и въ народномъ училищѣ за исключеніемъ пѣнія; притомъ самымъ свойствомъ воспитанниковъ обусловливается уже то, чтобы область преподаванія ограничивалась данными, пріобрѣтаемыми путемъ представленія, наблюденія и опыта, и чтобы въ сверхчувственную область переходить лишь путемъ религіи. Сверхъ того учитель глухонѣмыхъ въ преподаваніи обязанъ исходить непосредственно отъ начальныхъ основъ, съ большою строгостью соблюдать правило постепеннаго развитія, слуховыя представленія слышащихъ людей передавать своимъ воспитанникамъ по возможности путемъ зрѣнія и осязанія и пользоваться мимикой какъ первоначальнымъ средствомъ сообщенія съ учащимися, съ тѣмъ чтобы елико возможно довести ихъ постепенно до произношенія словъ. Преподаваніе языковъ раздѣляется на предметное обученіе, предлагающее представленія и мысли, безъ которыхъ не обходится ни одинъ языкъ, на обученіе по изображеніямъ, имѣющее дѣло съ внѣшнимъ воспринятіемъ и копировкой знаковъ языка, и на обученіе языку въ собственномъ смыслѣ, при чемъ воспитанникъ научается употреблять тѣ знаки для сообщенія своихъ представленій и понимать все сообщаемое ему тѣми же знаками посторонним лицамъ. Во французской школѣ это троякое обученіе распадается врозь, тогда какъ въ нѣмецкой считается цѣлесообразнымъ послѣ крайне необходимаго упражненія въ разговорѣ, наглядкѣ, письмѣ и чтеніи соединить вмѣстѣ всѣ три отдѣла изученія языка. Притомъ французская школа считаетъ письмо соотвѣтствующею для глухонѣмыхъ формою рѣчи, а развитіе звукового языка излишнею тратою времени; тогда какъ въ нѣмецкой школѣ помимо письма глухонѣмымъ сообщается также и звуковая форма. Низшую ступень составляетъ обученіе по рисункамъ, т. е. упражненіе въ механическомъ разговорѣ, въ наглядкѣ, письмѣ и чтеніи: показываютъ картину, напр. при изученіи буквы А—изображеніе арбуза, выговариваютъ названіе картины съ весьма отчетливымъ движеніемъ губъ и языка; глухонѣмой подражаетъ этому движенію, такъ что при помощи подобнаго, вслѣдъ за учителемъ производимаго движенія производится имъ членораздѣльный звукъ; при этомъ часто слѣдуетъ поправлять языкъ съ помощью прутика изъ слоновой кости; глухонѣмому приходится иногда прикладывать палецъ къ устамъ, губамъ и горлу

учителя, для того чтобы при помощи осязанія подражать сотрясенію ихъ. Обученіе языку имѣетъ цѣлью удобопонятность и легкость. Обученіе наглядкѣ, при посредствѣ которой ученикъ привыкаетъ постигать все глазами, имѣетъ въ виду, чтобы воспитанникъ понималъ все произносимое не только учителемъ, но также и посторонними. Обученіе чтенію начинается съ письменнаго шрифта и затѣмъ переходитъ къ печатному. Обученіе письму на первоначальной ступени имѣетъ задачею упражнять въ обыкновенномъ писаніи; впослѣдствіи сюда присоединяются упражненія въ каллиграфіи и скорописи. Для нагляднаго обученія требуется собраніе матеріаловъ, моделей и картинъ, замѣняющихъ для ученика дѣйствительно наблюдаемые предметы (—наблюденіе дѣйствительныхъ предметовъ должно предшествовать—). Эти предметы слѣдуетъ называть, разсмотрѣть и разобрать со всѣхъ сторонъ, а потомъ при повтореніи составлять ихъ вмѣстѣ по цвѣту, виду, по ихъ матеріалу, дѣйствію и пр. Обученіе закону Божію начинается съ пониманія и чтенія библіи; оно имѣетъ внушить глухонѣмому благоговѣніе, любовь и упованіе на Бога и Христа и побудить его къ проявленію этихъ помысловъ въ любви къ ближнему: картины (Библія съ картинами Шнорра) служатъ въ этомъ случаѣ важнымъ учебнымъ пособіемъ. Обученіе міровѣдѣнью имѣетъ въ сущности задачею расширять изо дня въ день запасъ словъ ученика, слѣдовательно предлагать ему новыя представленія и понятія; оно примыкаетъ къ наглядному обученію и начинается съ непосредственныхъ наблюденій, съ тѣмъ чтобы этимъ путемъ отъ мелкихъ предметовъ перейти къ объясненію крупныхъ, отъ частнаго къ общему, отъ ближайшаго къ отдаленному и т. д. Обученіе ариѳметикѣ должно по возможности сдѣлать нагляднымъ всякія дѣйствія съ числами и особенно ознакомить съ ходячею монетою, съ обычными мѣрами и вѣсами; — если обученіе рисованію будетъ направлено главнѣйше на быстрое и мѣткое изображеніе въ очеркахъ, то оно послужитъ отличнымъ средствомъ для того чтобы недостатокъ языка восполнить наглядными изображеніями. Упражненія въ чтеніи и письмѣ, наконецъ, должны доставить ученику возможность ясно и стройно излагать свои мысли какъ изустно, такъ и письменно. Такимъ образомъ глухонѣмой насколько возможно менѣе ощутитъ выпавшее на его долю бремя жизни.

Начиная со второй половины 18-го столѣтія вмѣстѣ съ институтами для слѣпыхъ и глухонѣмыхъ стали обращать особенное вниманіе на *воспитаніе кретиновъ и идіотовъ*. Поучительный и полный обзоръ касательно воспитанія кретиновъ предложилъ Брандесъ въ своемъ сочиненіи „Идіотизмъ и заведенія для идіотовъ“.

Онъ весьма мѣтко назвалъ образованіе идіотовъ младшимъ чадомъ тѣхъ христіанскихъ гуманныхъ попытокъ, какія въ теченіе послѣднихъ двухъ вѣковъ проявились во всѣхъ областяхъ, гдѣ несчастіе, бѣдствіе, убожество и недуги возбуждаютъ состраданіе въ человѣческой душѣ, и откуда, какъ мы уже показали, вытекли также и педагогическія попытки Песталоцци. Начало образованія кретиновъ связано съ улучшеніемъ домовъ для умалишенныхъ въ 18-мъ и 19-мъ столѣтіяхъ. Въ первый періодъ развитія этихъ заведеній поборники ихъ были вполнѣ убѣждены, что для улучшенія духовнаго состоянія идіотовъ ничего нельзя сдѣлать. Только вслѣдствіе общественной опасности и крайне жалкой безпомощности, или вслѣдствіе желанія избавиться отъ безпокойнаго члена въ семьѣ, отправляли ихъ въ домъ умалишенныхъ. Врачи, педагоги, особенно учителя глухонѣмыхъ и священники позаботились тутъ о воспитаніи и образованіи идіотовъ. Въ 1828-мъ г. врачъ въ домѣ умалишенныхъ Феррю устроилъ школу для идіотовъ въ Бисетрѣ, — заведеніи для умалишенныхъ и хворыхъ мужчинъ въ Парижѣ. Вуазенъ первый основалъ въ 1834-мъ г. близъ Парижа особый институтъ для воспитанія слабоумныхъ дѣтей, названный имъ ортофреническимъ заведеніемъ (Établissement orthophrénique). Къ подобнымъ попыткамъ съ 1831-го г. приступилъ Фальре въ заведеніи для умалишенныхъ и хворыхъ женскаго пола въ Парижѣ (Salpêtrière). Въ 1830-мъ г. профессоръ Трокслеръ изъ Берна, въ собраніи швейцарскихъ естествоиспытателей въ С-тъ Галленѣ, высказался касательно улучшенія участи кретиновъ; онъ далъ первый толчокъ въ этомъ направленіи, но рѣшительный переворотъ въ образованіи идіотовъ произведенъ лишь Гуггенбюлемъ. Этотъ площадной шарлатанъ основалъ въ 1841-мъ г. свое заведеніе для кретиновъ на Вечерней горѣ, близъ Интерлакена. Онъ пользовался имъ, чтобы самымъ пошлымъ образомъ выставлять его на показъ; зимой почти вовсе не заботился о немъ, а лѣтомъ, во время сезона туристовъ, онъ представлялъ своимъ посѣтителямъ дѣтей, дававшихъ весьма остроумные отвѣты на англійскомъ, французскомъ и др. языкахъ, и обнаруживавшихъ изумительныя познанія въ естественныхъ наукахъ, географіи и исторіи—все это однако были отнюдь не кретины. Прошло замѣчательно долгое время, пока не обличили обманщика, оттого что съ самаго начала черезчуръ заблуждались касательно исцѣлимости кретинизма и потому слишкомъ довѣрчиво относились къ дѣлу. Побуждаемыя громогласными заявленіями Гуггенбюля Вюртембергское, Сардинское, Саксонское и др. правительства ревностно занялись частью исчисленіемъ идіотовъ и кретиновъ, частью назначеніемъ коммиссій съ цѣлью изслѣдовать всѣ съ идіотизмомъ и кретинизмомъ связанные вопросы, частью основаніемъ заведеній для иді-

отовъ и поощреніемъ разныхъ къ тому попытокъ со стороны частныхъ лицъ и обществъ. Изъ нѣмецкихъ врачей, занимавшихся практически судьбою идіотовъ, слѣдуетъ назвать: Рёша, Эрленмейера, Керна и Гейера, Юнга; изъ Англичанъ: д-ра Твиннинга и Коналли; — изъ Голландцевъ: Бровнера, Штарка; — изъ Датчанъ: д-ра Гюберца и проф. Эшрихта; — изъ Американцевъ д-ра Гоу и Бакуса:. — Изъ *педагоговъ:* Гуггенмоосъ въ Зальцбургѣ пытался въ 1816-мъ, а по другимъ въ 1828-мъ, образовать кретиновъ. Потомъ: Глеше, учитель въ Губертсбургѣ, Раллъ въ Маріабергѣ, Ланденбергеръ въ Виттерсбахѣ, Бартольдъ въ Гладбахѣ и въ послѣднее время Зенгельманъ въ Альстердорфѣ близъ Гамбурга.— Изъ *духовенства:* въ 1835-мъ г. городской священникъ Гольденвангъ въ Вильдбергѣ, что въ Вюртембергѣ, основалъ учебное заведеніе для слабоумныхъ дѣтей. Судьба идіотовъ стала вопросомъ дня для внутренней миссіи: въ 1854-мъ г. священникъ Лёге основалъ институтъ въ Нейендеттельсау; въ 1859-мъ Диссельгофъ въ Гладбахѣ, что въ округѣ Дюссельдорфѣ; въ 1860-мъ такой же институтъ былъ устроенъ въ Нейштадтѣ и Штессеродѣ (въ прусской Саксоніи). Католицизмъ также подвизался на этомъ поприщѣ; священникъ Іосифъ Пробстъ открылъ заведеніе близъ Мюльдорфа на Иннѣ, въ Баваріи. Въ 1861-мъ г. въ Германіи находилось 13 институтовъ для идіотовъ. Во всѣхъ этихъ созданіяхъ человѣколюбія стремятся соединить вмѣстѣ врачебное, педагогическое и духовное направленія, хотя въ каждомъ отдѣльномъ заведеніи преобладаетъ то одно, то другое изъ нихъ. Въ теченіе нѣкотораго времени врачи и учителя предавались заблужденію касательно исцѣлимости идіотизма; Сегэнъ не сомнѣвался, что ему удастся излечить самаго тупоумнаго идіота. Гельферихъ отвергалъ врачебное пособіе и чаялъ всего спасенія отъ педагогики. Зэгертъ хотѣлъ „исцѣлить идіотизмъ интеллектуальнымъ путемъ“. Духовенство старалось скорѣе спасти душу идіота для царства небеснаго, нежели исцѣлить идіотизмъ. — Хотя нѣкоторыя заведенія ставятъ себѣ внѣшнею цѣлью то тѣлесное подкрѣпленіе, то обученіе какому нибудь доходному промыслу, то образованіе имѣющагося на лицо таланта или какой нибудь особенной способности, то допускъ къ конфирмаціи: однако всѣ они стремятся главнѣйше умалить зло исцѣленіемъ одновременно встрѣчающихся недуговъ, укрѣпленіемъ организма, возбужденіемъ и поощреніемъ физическихъ силъ, а именно также относительно нрава и религіознаго чувства, наконецъ хотятъ еще образовать для практической дѣятельности, обучить ремеслу или какому нибудь механическому занятію, земледѣлію, домоводству и пр. Въ настоящее время заведенія обременяются все еще всякимъ хламомъ совершенно безполезно заучаемаго знанія, вовсе непригод-

наго для такихъ дѣтей. Однако результаты, достигаемые заведеніями, все-таки значительны въ сравненіи съ прежде господствовавшимъ предположеніемъ о рѣшительной неспособности къ образованію идіотовъ и съ вытекавшимъ изъ этого полнымъ пренебреженіемъ ими.—Что касается до обученія, то на первую ступень ставится здѣсь гимнастика органовъ чувствъ и возбужденіе сокращенія мускуловъ; затѣмъ слѣдуетъ обученіе языку, чтенію, счету, формамъ и пѣнью. Нѣкоторое возбужденіе религіознаго чувства оказывается возможнымъ путемъ религіозныхъ поступковъ и отправленій, тогда какъ наружное заучиванье наизустъ религіозныхъ понятій и правилъ вовсе безполезно и никуда не годно.

Духомъ гуманности требуется, чтобы богатый помогалъ бѣдному, и правительство пеклось о тѣлесной и духовной пищѣ убогихъ, хотя съ другой стороны тотъ же духъ всякому человѣку вмѣняетъ въ обязанность трудиться и отъ каждаго гражданина требуетъ, чтобы онъ содѣйствовалъ всеобщему благу и несъ тягости правленія, а не былъ самъ ему въ тягость. Благотворительность поэтому должна различать неспособныхъ къ труду т. е. стариковъ, больныхъ, увѣчныхъ, слѣпыхъ, глухонѣмыхъ дѣтей, которые и составляютъ предметъ попеченія о бѣдныхъ—и способныхъ трудиться, но либо не находящихъ себѣ работы, либо не желающихъ работать: этимъ личностямъ рабочіе дома должны доставлять занятіе и понуждать ихъ къ труду. Субъективными источниками бѣдности бываютъ лѣнь и тунеядство, жажда наслажденій и страсть къ роскоши, пьянству и распутству, недостатокъ ума и искусства, незнаніе хозяйства,—а объективными: несчастія и скудный заработокъ. Послѣднее обстоятельство часто встрѣчается въ нашу эпоху полной свободы промысловъ, предоставляемой каждому лицу, вслѣдствіе чего власть капитала преодолѣваетъ силу человѣческаго труда и можетъ быть удержана въ предѣлахъ и побѣждена только корпоративною силою — не посредствомъ обширной и всеобъемлющей корпораціи, т. е. государства, по примѣру Лассаля, но посредствомъ свободной ассоціаціи въ смыслѣ Шульце-Делича. Незнаніе хозяйства—старается преодолѣть наука о народномъ хозяйствѣ популярными изложеніями, чѣмъ ревностно занимаются отличныя періодическія изданія; недостатокъ ума и искусства восполняется рабочими образовательными товариществами, промышленными и народными школами; устранить нравственный упадокъ—дѣло церкви и воспитанія. Въ этомъ-то для послѣднихъ факторовъ и заключается истинная „внутренняя миссія“, которая отнюдь не можетъ и не должна быть дѣломъ партіи. Когда же наконецъ наступаетъ опустошительное и разорительное бѣдствіе, то дѣло гуманности поднять свое знамя и путемъ балготворительности облегчить бѣду. Щедрость неумѣстна, если она всякаго ту-

неядца обезпечиваетъ въ концѣ концовъ отъ голодной смерти. Человѣколюбіе постоянно да имѣетъ цѣлью уничтожить источники бѣдности. Болѣе всего должно оно заботиться о бѣдныхъ, покинутыхъ и осиротѣвшихъ дѣтяхъ и образовать изъ нихъ дѣльныхъ членовъ человѣческаго общества.

Вотъ чего добивался *Филиппъ Эмануилъ Фелленбергъ*, „основатель Гофвиля“, какъ онъ любилъ называть себя, — этой педагогической общины, по размѣрамъ, по славѣ и значенію единственной въ своемъ родѣ въ исторіи педагогики. Онъ родился въ 1771-мъ г. въ богатой древней Бернской дворянской семьѣ, былъ воспитанъ научно образованнымъ отцомъ и благочестивою, любящею матерью, а потомъ обучался у Ренггера, бывшаго впослѣдствіи министромъ просвѣщенія въ Швейцаріи, приходилъ въ восторгъ отъ Песталоцци, посѣщавшаго часто родительскій домъ его, и глубоко тронутый рѣчью, которую въ качествѣ президента гельвитическаго общества въ 1786-мъ г. произнесъ его отецъ по поводу необходимости улучшить народное образованіе, онъ все свое вниманіе обратилъ на значеніе воспитанія и преподаванія. Затѣмъ Фелленбергъ отправился въ Тюбингенскій университетъ съ цѣлью изучить право, но еще болѣе политико-философскія науки,—въ 1794-мъ г. онъ посѣтилъ Парижъ, гдѣ познакомился съ Сіейсомъ и аббатомъ Грегуаромъ, —въ 1798-мъ г., когда Французы вторглись въ Швейцарію, онъ былъ изгнанъ и долженъ былъ удалиться въ Германію, — призванный назадъ Фелленбергъ отправился въ Парижъ посланникомъ, — возвратясь оттуда и отказавшись отъ всякой общественной дѣятельности, онъ купилъ въ 1799-мъ г. покинутый Вильгофъ, названный имъ Гофвилемъ, съ тѣмъ чтобы тамъ приступить къ рѣшенію задачи своей жизни, — такъ какъ воспитаніе онъ считалъ главнымъ средствомъ для упроченія благосостоянія народовъ и человѣчества. Преобразовавъ своими разумными и цѣлесообразными усиліями разстроенное имѣніе въ цвѣтущую колонію, онъ въ 1804-мъ г. основалъ школу для бѣдныхъ, прозванную также сельскохозяйственнымъ училищемъ, куда сначала принималъ бѣдныхъ покинутыхъ дѣтей, даже преступниковъ (впослѣдствіи также дѣтей зажиточныхъ родителей, но съ платою), съ тѣмъ, чтобы посредствомъ главнѣйше земледѣльческаго, но также и ремесленнаго труда съ присоединеніемъ къ этому безпрерывнаго обученія образовать изъ нихъ полезныхъ членовъ общества. Школа должна была содержать сама себя работою; и она, какъ убѣжденъ былъ Фелленбергъ, содержала сама себя, точно такъ же какъ и основанная въ 1816-мъ г. въ связи съ Линтъ-Эшеромъ колонія Линта въ Гларусѣ и устроенная въ 1823-мъ г. въ Майкирхѣ, близъ Гофвиля, маленькая колонія, при основаніи которой 11 мальчиковъ и 1 учитель получили

недостроенный домъ и участокъ пустопорожней земли вмѣстѣ съ необходимыми пособіями, изъ чего образовали прекрасное хозяйство, конечно не безъ поддержки со стороны доброхотныхъ друзей человѣчества и старшей колоніи. Обученіе должно было служить отдыхомъ отъ труда: оно и производилось поэтому въ менѣе удобную для работъ пору, зимой рано утромъ, вечеромъ при свѣчахъ, или въ полдень. Обученіе—какъ заявляетъ Гирцель по личному наблюденію—и въ самомъ дѣлѣ служило тутъ отдыхомъ; мальчики, только что возвратясь съ работъ и часто даже съ весьма утомительныхъ, бодро, весело и свѣжо принимались за ученіе, что объясняется только тѣмъ истиннымъ наслажденіемъ, какое они испытывали при этомъ. Лѣтомъ воспитанники десять часовъ кряду были заняты всякаго рода полевыми и домашними работами; въ теченіе года они большею частью лишь по два часа въ день пользовались собственно уроками; но сверхъ того всякая бесѣда, всякій трудъ были устроены такъ, что вмѣстѣ съ тѣмъ служили средствомъ для образованія; воспитанникамъ задавались также уроки на рабочее время, напр. съ утра на вечеръ, и они въ теченіе дня носили съ собой урокъ и приводили его въ связь съ работою.

Мысль о подобномъ рабочемъ и учебномъ заведеніи принадлежитъ Песталоцци. Но Фелленбергъ яснѣе разработалъ эту идею, осуществилъ ее на практикѣ и сдѣлалъ такимъ образомъ Гофвиль образцовымъ заведеніемъ для множества другихъ какъ въ Европѣ, такъ и внѣ ея подобныхъ институтовъ. Владѣтелемъ этого заведенія былъ самъ Фелленбергъ; благодаря какъ своему темпераменту и высокому чувству собственнаго достоинства, такъ и своему организаторскому таланту, которымъ животворно проникнута была вся его натура, онъ отличался осмотрительностью, разсчетомъ, практическимъ складомъ ума, исполненнымъ энергіи и послѣдовательности. Въ наукѣ и методикѣ Фелленбергъ значительно уступалъ Песталоцци съ его дѣтскою натурою, исполненною наивности и задушевности, довѣрчивости, любви къ людямъ и нѣжнаго чувства; за то много превосходилъ его въ практической дѣятельности; однако и тотъ и другой, какъ выражается Гирцель, были педагогическіе мечтатели: „Песталоцци заботился о душахъ, а Фелленбергъ о государствахъ и человѣчествѣ, Песталоцци въ самомъ ничтожномъ человѣкѣ видѣлъ предметъ своей любви и своихъ попеченій, а Фелленбергъ достойнымъ поприщемъ своихъ стремленій считалъ счастіе государства и благо человѣчества“.—Великою заслугою Фелленберга было также, что онъ, создавая заведеніе, успѣлъ собрать для него надлежащія силы. Школа его своею славою бóльшею частью одолжена именно *Верли*. „Этотъ прямой и

простой человѣкъ,—говоритъ знавшій его Гирцель,—въ рѣдкостной степени сочеталъ въ себѣ свойства, необходимыя для отца семейства и учителя школы для бѣдныхъ. Обладая обширными свѣдѣньями и превосходнымъ искусствомъ преподаванія, мудро ограничиваясь притомъ кругомъ своего заведенія, опытный во всякаго рода сельскохозяйственныхъ занятіяхъ, проводя съ воспитанниками жизнь съ ранняго утра и до поздняго вечера, зная въ точности всѣ потребности каждаго изъ лицъ и всего заведенія, спокойный и всегда ревностный къ дѣлу, неутомимо дѣятельный и никогда не устававшій, онъ, признавая надъ собою духовную силу и превосходство Фелленберга, былъ отличнымъ орудіемъ для цѣлей послѣдняго, который въ свою очередь довѣрялся ему безгранично и предоставлялъ Верли полную свободу дѣйствія въ его кругѣ. Съ его вступленіемъ въ должность въ 1810-мъ году школа, которая прежде въ борьбѣ съ разными препятствіями никакъ не могла оправиться, достигла всѣми признаннаго образцоваго значенія, сдѣлавшаго ее родоначальницею множества подобныхъ школъ не только въ Европѣ, но и внѣ ея, такъ что Гофвиль въ самую безпокойную и воинственную эпоху сдѣлался предметомъ всеобщаго вниманія, чѣмъ-то въ родѣ святыхъ мѣстъ для всѣхъ, радѣвшихъ о благѣ человѣчества, особенно низшихъ классовъ народа и заинтересованныхъ разрѣшеніемъ позднѣйшихъ соціальныхъ вопросовъ". Что Верли способенъ былъ подвизаться также самостоятельно, это доказалъ онъ начиная съ 1834-го г. въ качествѣ директора учительской семинаріи въ Крейцлингенѣ при Боденскомъ озерѣ. О тамошней дѣятельности его Лесмюллеръ въ 1844-мъ г. писалъ: „Воспитанникамъ Верли предполагается сообщить въ заведеніи образованіе, отвѣчающее ихъ будущему призванію въ качествѣ учителей сельскихъ школъ. А потому въ училищѣ имъ не слѣдъ привыкать къ утонченному образу жизни, отъ котораго они поневолѣ должны будутъ отказаться впослѣдствіи; помимо собственно учительскихъ свѣдѣній имъ необходимо освоиться еще съ разными умѣньями, благодаря которымъ они впослѣдствіи могли бы быть полезны какъ своимъ питомцамъ, такъ и родителямъ ихъ. Потому Верли не только посвящаетъ своихъ учениковъ въ науку о хозяйствѣ, но заставляетъ ихъ самихъ принимать дѣятельное участіе въ небольшомъ къ семинаріи принадлежащемъ участкѣ, причемъ самъ Верли съ женою подаютъ благой примѣръ. Такимъ же примѣромъ служитъ онъ для нихъ относительно закалки тѣла. Въ заведеніи обучались всѣмъ предметамъ, какіе преподаются въ другихъ семинаріяхъ.

Верли вполнѣ освоился съ воззрѣніями Фелленберга. А послѣднія для дѣтей народа выражались вкратцѣ въ словахъ: Молись и трудись! Строгій порядокъ, благопристойныя привычки и осо-

бенно навыкъ къ земледѣльческому труду и къ связаннымъ съ нимъ ремесламъ были главною задачею Фелленберга; предметами преподаванія при этомъ были законъ Божій, чтеніе, письмо, счетъ и наглядное обученіе. Онъ былъ твердо убѣжденъ, что для истинной пользы человѣчества необходимо, чтобы народъ занимался своимъ дѣломъ съ охотою и любовью, а не машинально или по нуждѣ и изъ страсти къ наживѣ. Основываясь на такомъ убѣжденіи, онъ бѣдность изъ ея жалкаго состоянія хотѣлъ возвести къ сказанной цѣли.

Но этимъ не ограничалась дѣятельность Фелленберга. Въ 1807-мъ г. онъ основалъ для образованія раціональныхъ сельскихъ хозяевъ агрономическій институтъ, къ которому примкнули большія сельскохозяйственныя празднества, земледѣльческія общества и пр. и благодаря которому образовались весьма многія агрономическія заведенія въ Европѣ. Затѣмъ въ 1808-мъ г. открыто было заведеніе для воспитанія и образованія сыновей высшихъ сословій, которое въ теченіе нѣсколькихъ десятилѣтій посѣщалось сыновьями высшей знати въ Европѣ и правительственными домами, какъ напр. Вюртембергскимъ, Веймарскимъ, Мекленбургскимъ и пр., а впослѣдствіи сдѣлалось мѣстопребываніемъ молодыхъ людей изъ богатаго промышленнаго сословія, такъ что въ числѣ слишкомъ ста воспитанниковъ его находились Сѣверо-Американцы, Португальцы, Испанцы, Французы, Итальянцы, Англичане, Швейцарцы и Нѣмцы. Цѣлью было образовать воспитанниковъ до поступленія въ университетъ; а условіемъ — постоянно предоставлять ихъ до этой конечной цѣли самообразованію. Давалась возможность пріобрѣсть самыя многостороннія знанія и искусства. Верховая ѣзда, танцы, фехтованіе, строевое ученье и пр., столярная и картонная работа, музыка, рисованіе и живопись смѣнялись научными занятіями. Воспитанники обучались у отличныхъ свѣдущихъ преподавателей при весьма обширныхъ пособіяхъ, при библіотекѣ, разныхъ аппаратахъ и пр. Однако заведеніе, какъ и всякіе подобнаго рода институты, страдало отъ слишкомъ часто повторявшейся смѣны учителей и отъ неправильной прибыли и убыли учениковъ, которые, такъ же какъ и родители ихъ, часто вовсе и не заботились о настоящихъ солидныхъ успѣхахъ: „Нѣкоторыхъ слѣдовало обучать нѣмецкому или французскому или англійскому или всѣмъ тремъ языкамъ, чтобы умѣть объясниться въ случаѣ нужды; другія нравственно испорченныя личности приходилось исправлять, а иные извлекали для себя то, что можно было извлечь; многихъ приводили туда слишкомъ поздно или несвоевременно; а другихъ отзывали домой, когда они только что успѣли втянуться въ дѣло“.— Женское учебное заведеніе состояло подъ вѣдѣньемъ супруги и дочерей Фелленберга.—Въ 1830-мъ г. основано было ре-

альное училище — занимавшее середину между школами для бѣдныхъ и богатыхъ. — Образованіе учителей не ускользнуло притомъ отъ проницательнаго взора Фелленберга. Въ 1808-мъ г. уже онъ съ разрѣшенія правительства собралъ 40 школьныхъ учителей для нормальнаго курса въ Гофвилѣ, причемъ ему дѣятельно помогалъ Целлеръ. Хотя дѣло увѣнчалось чрезвычайнымъ успѣхомъ, однако правительство опасалось его развитія, оттого что такимъ образомъ частному лицу предоставляется-де черезъ-чуръ большое вліяніе на народъ. — Фелленбергъ питалъ обширные планы: цѣлью ихъ была педагогическая республика, въ которой раскинутыя по всѣмъ кантонамъ Швейцаріи заведенія, подобныя Гофвилю, должны бы какъ одно цѣлое подъ его дирекціей вести къ „нравственному преобразованію человѣческаго рода“.

Песталоцци и Фелленбергъ съ ихъ заведеніями были спасителями дѣтей, развращенныхъ примѣромъ родителей, бѣдностью и проч. — а вмѣстѣ съ тѣмъ и виновниками дальнѣйшаго развитія *спасительныхъ домовъ*, послѣ того какъ уже въ 1686-мъ г. каноникъ Ѳ. Одескальки въ Римѣ при Михайловской больницѣ и въ 1688-мъ г. Р. Юнгъ въ Лондонѣ основали первыя заведенія подобнаго рода.

Дальнѣйшій толчокъ для образованія спасительныхъ домовъ далъ *Іоаннъ Фалькъ*; онъ родился въ 1760-мъ г. въ Данцигѣ, обучался парикмахерству, профессіи его отца, потомъ поступилъ въ студенты; затѣмъ въ Веймарѣ, находясь въ близкихъ сношеніяхъ съ Виландомъ, онъ былъ извѣстенъ какъ сатирикъ. Но болѣе обширную и славную дѣятельность пріобрѣлъ онъ, основавъ въ 1813-мъ г., когда тифъ похитилъ у него четырехъ дѣтей, „общество друзей въ нуждѣ“, съ цѣлью изъ огрубѣвшихъ дѣтей сдѣлать нравственныхъ и полезныхъ гражданъ. Его первое нѣмецкое вполнѣ устроенное спасительное заведеніе имѣло въ виду уменьшить бѣдность, но вмѣстѣ съ тѣмъ и главнѣйше спасти также души бѣдныхъ. „Главная цѣль, какую въ теченіе 11 лѣтъ преслѣдуетъ наше общество — пишетъ онъ въ 1823-мъ г. — состоитъ въ нѣкотораго рода миссіи, въ спасеніи душъ, обращеніи язычниковъ, но только не въ Азіи и Африкѣ, а въ нашей же средѣ, въ Саксоніи, Пруссіи и пр.“. „Онъ лукавыми путями пытается у тюремъ и смирительныхъ домовъ отнять по возможности болѣе кандидатовъ; лукавство — богоугодное, успѣхъ котораго неопровержимо доказывается печатными документами, (а именно, въ годовыхъ отчетахъ)“. Предпріятіе Фалька состояло изъ цѣлаго ряда институтовъ, которые сначала не были задуманы въ видѣ одного цѣлаго, но сложились какъ бы исторически. Средоточіемъ для нихъ служило основанное для воспитанія, призора и вспоможенія дѣтямъ и юношамъ учрежденіе. Дѣти призрѣвались въ семьяхъ, а конфирмованные

уже мальчики отдавались мастерамъ для обученія ремеслу. Содержаніе и вспоможеніе производились не изъ общей кассы, а болѣе частнымъ образомъ, такъ что отдѣльные члены пеклись о каждомъ изъ питомцевъ, которые для лучшаго ознакомленія съ ними проживали извѣстный срокъ въ домѣ Фалька.—„Самъ Фалькъ— говоритъ Моллеръ—постоянно содержалъ извѣстное число воспитанниковъ въ собственномъ домѣ, не болѣе впрочемъ двѣнадцати, для чего избиралъ частью наиболѣе испорченныхъ, частію такихъ, которые казались способными къ высшему образованію, а именно къ учительскому званію, и отъ которыхъ можно было ожидать содѣйствія и помощи въ распоряженіяхъ этого образовательнаго семейства, а также въ веденіи переписки.“ „Итакъ мы видимъ, что уже у Фалька были ясно разграничены, хотя и слиты въ одномъ учрежденіи и подъ однимъ вѣдомствомъ, оба принципа такъ называемыхъ нахлѣбниковъ и настоящихъ воспитанниковъ заведенія; впослѣдствіи все это, для болѣе успѣшнаго хода дѣла конечно, рѣзко разграничилось на двоякаго рода учрежденія, на образовательныя ассоціаціи (пасторъ Брэмъ въ Нейкирхенѣ) и на собственно спасительныя заведенія (заведеніе Дюссельталера, такъ-называемый Суровый домъ); мы видимъ, что, въ образованіи наиболѣе даровитыхъ точно такъ же впередъ уже намѣчены были и новики и учрежденіе „братскаго заведенія“. Обученіе смотря по обстоятельствамъ производилось различнымъ образомъ и въ разное время: нѣкоторые изъ воспитанниковъ пользовались частными уроками, а другіе ходили въ мѣстныя школы; молодымъ ремесленникамъ открытъ былъ доступъ въ одну изъ воскресныхъ школъ, посѣщать которую они были обязаны по условію, заключенному съ учителемъ, и въ которой предметами преподаванія были: чтеніе библіи, письмо, счетъ и рисованіе; дѣвочки ходили въ швейную, въ прядильную и вязальную мастерскія; въ даваемыхъ Фалькомъ по вечерамъ „урокахъ библіи“ принимали участіе мальчики, желавшіе посвятить себя духовному званію: въ этихъ урокахъ не только читали и учились, но преподавали также и музыку. Средствами для воспитанія у Фалька были „отеческое сердце и родительская мудрость, взрощенныя и окрѣпшія на почвѣ религіозной жизни“. Впрочемъ въ случаѣ нужды также строгость— увѣты и наказаніе. Въ дѣтской душѣ находилъ онъ какъ наслѣдственные пороки, такъ и наслѣдственныя добродѣтели: „еслибъ, говоритъ онъ о молодой человѣческой натурѣ, потрудились только узнать ее хорошенько, то съ нею могли бы добиться всякой благой и богоугодной цѣли; а при настоящихъ условіяхъ она большею частью гибнетъ за нашими черствыми школьными скамьями или въ грязи тюремъ“. Отличнымъ средствомъ воспитанія считался трудъ, такъ какъ онъ противодѣйствуетъ обѣднѣнію, укрощаетъ физичес-

кую силу и идеальнымъ сознаніемъ отраднаго творчества обуздываетъ страсть къ разрушенію въ ея крайности. А потому онъ и ставилъ работу выше всякаго ученья. „Къ чему—спрашиваетъ онъ—полезны и служатъ въ государствѣ мошенники, умѣющіе писать и считать? Они тѣмъ еще опаснѣе для него. И точно, какая намъ польза отъ латинскихъ и греческихъ пройдохъ? Механически добытыя способности такихъ людей вѣдь служатъ имъ только воровскими ключами, переданными въ ихъ руки для расхищенія святынь человѣчества". Исходя отъ такихъ основныхъ воззрѣній, Фалькъ требуетъ для народной школы нагляднаго и живаго пониманія всего конкретнаго, а потому исторіи и поэзіи, но отнюдь не скороспѣлаго умничанья, ни набора сентенцій, ни остроумныхъ опредѣленій. Онъ и относительно ученыхъ школъ также энергически настаиваетъ на необходимости настоящаго воспитанія, которымъ через-чуръ пренебрегаютъ изъ-за ученія. Потому онъ и требуетъ для нихъ по возможности возстановленія классной системы, дѣльныхъ классныхъ учителей съ неограниченнымъ родительскимъ полномочіемъ,—а взамѣнъ изученія древнихъ и иностранныхъ языковъ—тщательнаго преподаванія роднаго нарѣчія, ранняго введенія нѣмецкихъ училищъ, гдѣ мальчикъ чувствовалъ и понималъ бы то, что онъ говоритъ и гдѣ началось бы его знакомство съ передовыми умами нѣмецкой націи и переходило бы такимъ образомъ постепенно къ передовымъ умамъ древности. „Безъ тѣснаго и близкаго знакомства съ нѣмецкими классиками изъ разныхъ эпохъ, начиная съ пѣсни Нибелунговъ, съ Лютерова перевода библіи и доходя до Клопштока и Гёте, нечего и думать о живомъ и истинномъ вникновеніи въ духъ древнихъ писателей". —Фалькъ умеръ въ 1826-мъ г., когда оказавшееся уже столь благотворнымъ заведеніе его подало поводъ къ основанію подобныхъ въ Ашерслебенѣ, Обердикѣ, Іенѣ, Эрфуртѣ, Потсдамѣ и пр., его же собственное учрежденіе преобразилось съ 1829 г. въ общественное образовательное заведеніе для испорченныхъ дѣтей и, подъ именемъ „Фальковъ институтъ", слилось съ земскимъ сиротскимъ заведеніемъ.

Стремленія Фалька были побуждаемы и носимы чисто гуманными интересами. Но впослѣдствіи заведеніями для исправленія испорченныхъ дѣтей завладѣла современная ортодоксія, вслѣдствіе чего, сдѣлавшись орудіями крайнихъ церковныхъ направленій, они возбудили противъ себя недовѣріе, которое было вызвано по ихъ собственной винѣ и существенно тормозило ихъ.

Знатнѣйшій изъ преемниковъ Фалька въ этомъ направленіи былъ Генрихъ Вихернъ. Онъ родился въ 1808-мъ г. въ Гамбургѣ. Окончивъ курсъ теологіи, онъ поставилъ задачею своей жизни вывести народъ изъ бѣдственнаго состоянія—исходя отъ той важной мысли,

что для убогихъ и покинутыхъ благо достигается не извнѣ, но изнутри—для взрослыхъ нравственною перемѣною и исправленіемъ, а для дѣтей удаленіемъ ихъ изъ порочной атмосферы и цѣлесообразнымъ воспитаніемъ. Вихернъ не ограничился тѣмъ, чтобы придать этой мысли большую ясность, всеобщность и энергію въ средѣ членовъ гражданскихъ и церковныхъ обществъ, ни тѣмъ также, чтобы основаніемъ спасительнаго заведенія въ смыслѣ Фалька самому содѣйствовать на практикѣ и, поощряя, развивая и пролагая новые пути, вліять на особую отрасль практической педагогики; напротивъ, онъ взглянулъ на дѣло спасенія какъ на независимый полноправный принципъ, стремился съ самаго начала организовать особаго рода корпорацію для осуществленія этого принципа и назвалъ дѣятельность этой корпораціи внутреннею миссіею. Вслѣдствіе этого онъ—съ одной стороны, какъ основатель одного изъ спасительныхъ заведеній, т. е. Суроваго дома, а съ другой—какъ глава и средоточіе этой такъ называемой внутренней миссіи,—развилъ такую энергію къ труду и такой организаторскій талантъ, что поневолѣ всѣхъ привелъ въ изумленіе, даже тѣхъ, кто не раздѣлялъ съ нимъ его религіознаго направленія.

Сходство этого церковнаго направленія съ другимъ, сдѣлавшимся въ Пруссіи господствующимъ при Фридрихѣ Вильгельмѣ IV и извѣстнымъ подъ именемъ новолютеранскаго, и вмѣстѣ съ тѣмъ признанная всѣми практическая способность Вихерна, побудили короля привлечь его къ прусской государственной службѣ.

Въ 1858-мъ г. въ прусскомъ министерствѣ внутреннихъ дѣлъ для Вихерна назначена была совершенно новая должность, при чемъ ему разрѣшалось лѣтомъ проживать и работать попрежнему въ Суровомъ домѣ. Въ 1844-мъ г. еще министръ финансовъ Флотвель и тайный совѣтникъ Бунзенъ обратили вниманіе на Суровый домъ.

Въ 1852-мъ г. въ Пруссіи разрѣшено было принимать на службу „братьевъ", т. е. воспитанниковъ Суроваго дома, а въ 1856-мъ г. имъ поручили надзоръ въ большомъ исправительномъ домѣ Моабитъ.

Вмѣстѣ съ назначеніемъ Вихерна заключено было сверхъ того съ Суровымъ домомъ условіе, въ силу котораго извѣстное число „братьевъ" на казенный счетъ образовались въ тюремныхъ смотрителей. Такимъ образомъ члену главной консисторіи, Вихерну, представлялось обширное и вліятельное поле дѣйствія. Здѣсь не мѣсто подробно разбирать его дѣятельность; теперь намъ скорѣе всего слѣдуетъ обратить вниманіе на педагогическое значеніе этого замѣчательнаго мужа, въ томъ видѣ, какъ оно проявилось въ такъ называемомъ Суровомъ домѣ.

О внутреннемъ устройствѣ послѣдняго самъ д-ръ Вихернъ (1862) заявляетъ: „Суровый домъ принадлежитъ къ Гамбургской общинѣ

Горнъ, на разстоянiи одного часа отъ города.—Названiе „Суровый домъ“ („Rauhes Haus“) отнюдь не въ связи съ цѣлью заведенiя, а просто произошло отъ маленькой соломенной крыши съ незапамятныхъ временъ носившей въ устахъ народа это названiе, вѣроятно оттого, что самого строителя звали „Руге“ на нижне-нѣмецкомъ нарѣчiи и стали называть это жилище: Руговъ домъ, изъ чего потомъ въ южно-германскомъ переводѣ возникло „Rauhes Haus“—Суровый домъ. Въ этомъ домикѣ въ 1834-мъ г. и было открыто заведенiе—къ нему теперь принадлежатъ до 18 малыхъ и большихъ зданiй. Сотоварищи этого заведенiя живутъ вмѣстѣ въ разныхъ семейнообразныхъ кружкахъ, носящихъ у дѣтей названiе семьи, а у братьевъ—конвикта (сожительства). Такая „семья“ всегда состоитъ изъ 12 дѣтей, живущихъ вмѣстѣ въ одномъ домикѣ подъ надзоромъ помощниковъ („братьевъ“) или помощницъ. Отдѣльныя семьи въ нѣкоторыхъ отношенiяхъ соединяются въ свою очередь въ одну болѣе обширную патрiархальную семью, къ которой причисляются также прежнiе отпущенные уже домочадцы, но не совсѣмъ еще отъ нихъ отдѣлившiеся.—Къ разнымъ отраслямъ заведенiя относятся дѣтскiй домъ, братскiй домъ, пансiонъ, типографiя и агентура. Дѣтское заведенiе имѣетъ цѣлью печься о дѣтяхъ, порученныхъ ему родителями или ихъ законными представителями; дѣти (мальчики и дѣвочки, всѣхъ числомъ 400) воспитываются и обучаются въ духѣ евангелiя, занимаются домашнимъ хозяйствомъ, ремеслами, также полеводствомъ и садоводствомъ (къ Суровому дому принадлежатъ 50 моргеновъ земли). Вышедшiе изъ заведенiя питомцы поступаютъ обыкновенно въ ремесленники или въ прислугу, а нѣкоторые изъ мальчиковъ также и въ моряки. Дѣтское заведенiе содержится благотворительными взносами. Пансiонъ назначенъ для такихъ дѣтей, которыя вслѣдствiе ихъ прошлаго и будущаго положенiя нуждаются въ болѣе обширномъ обученiи какъ древнимъ, такъ и новымъ языкамъ. Въ немъ находится 12—16 воспитанниковъ, и онъ долженъ поддерживаться пансiонскими взносами послѣднихъ.

Въ „братьяхъ“ (спецiально въ посланникахъ-братьяхъ) Суровый домъ обладаетъ прежде всего воспитателями, сотрудниками и преподавателями, прозываемыми для означенiя ихъ отношенiя къ дѣтямъ „братьями“. Къ кружку этихъ впослѣдствiи разсылаемыхъ (посланниковъ) братьевъ примкнули потомъ еще другiе люди, занимавшiе внѣ заведенiя иныя должности, а именно также здѣшнiе главные помощники (кандидаты). Совокупность всѣхъ этихъ какъ внѣ заведенiя, такъ и въ немъ самомъ находящихся братьевъ составляетъ братство Суроваго дома.

Посланники-братья при вступленiи своемъ въ домъ должны быть отъ 20 до 30 лѣтъ отъ роду и отличаться гражданскимъ вполнѣ

безукоризненнымъ характеромъ. Они большею частью принадлежатъ къ ремесленному и учительскому званію; иные были прежде купцами, экономами и т. п. Въ заведеніи, смотря по надобности, пользуются они въ 2-хъ или 3-хъ годичномъ курсѣ теоретическою и практическою подготовкою, такъ чтобы каждый изъ нихъ сообразно его дарованіямъ, въ состояніи былъ впослѣдствіи исполнить долгъ услужливой любви. Потомъ, согласно дѣйствительному призванію ихъ, они отсылаются на какую-либо службу внутренней миссіи въ качествѣ старшинъ и помощниковъ спасительныхъ домовъ, въ качествѣ попечителей заключенныхъ, убогихъ и больныхъ, общинныхъ пособниковъ, городовыхъ миссіонеровъ, въ качествѣ агентовъ для разныхъ обществъ, также въ качествѣ учителей и рабочихъ въ средѣ разсыпанныхъ внѣ родины Нѣмцевъ (какъ напр. въ Англіи, Россіи, Италіи, Сербіи, Турціи), а именно также въ качествѣ проповѣдниковъ среди колонистовъ въ Америкѣ. Для обращенія язычниковъ братство не образуетъ прямой обязательной миссіи. Въ немъ теперь считается около 300 собратьевъ, изъ коихъ около 40 человѣкъ постоянно находятся въ домѣ братства. Остальные принадлежащіе къ братству дома, а именно въ Берлинѣ (съ 1858 г.) и въ Сѣверной Америкѣ (съ 1862 г.) совершенно отдѣлены отъ дома въ Горнѣ не только въ юридическомъ, но и въ финансовомъ отношеніи. Братское заведеніе подобно дѣтскому содержится благотворительными и пансіонскими взносами. Въ пользу дѣтскаго и братскаго заведеній, но безъ финансоваго пособія съ ихъ стороны, работаютъ типографія (съ 1842 г.) и (съ 1844) агентура. Какъ типографія, такъ и агентура помѣщаются въ заведеніи въ самомъ Горнѣ.—Типографія принимаетъ со стороны всякаго рода порученія и заказы. Но большую часть занятій она получаетъ чрезъ агентуру Суроваго дома. Послѣдняя главнѣйше занята изданіемъ книгъ. Она желаетъ, чтобы писатели смотрѣли на нее не иначе, какъ и на всякое другое издательское предпріятіе и старается пріобрѣсти дѣльныя рукописи не въ видѣ подарка, но за плату. Съ этимъ издательскимъ дѣломъ связано переплетное заведеніе при настоящемъ мастерѣ, а сверхъ того еще книжная торговля (обыкновенная книжная лавка) въ Гамбургѣ (на улицѣ Гантрапъ 5).—Агентура находится подъ книгопродавческимъ веденіемъ дѣлопроизводителя. Въ каждомъ хорошемъ книжномъ магазинѣ какъ въ Германіи, такъ и заграницею, имѣются въ складѣ изданія агентуры. Помимо того съ нею соединены около 80 побочныхъ агентуръ, а именно въ Сѣверной Германіи, благодаря которымъ частныя лица распространяютъ изданія Суроваго дома въ его пользу. Интересы внутренней миссіи блюдутся газетою Суроваго дома.

Тремя главными факторами для достиженія цѣлей заведенія Вихернъ считаетъ семью, трудъ и школу. Сотня дѣтей ($^2/_3$ мальчиковъ и $^1/_3$ дѣвочекъ) составляютъ 8 дѣтскихъ семействъ. Каждое изъ нихъ живетъ въ особомъ домѣ. Въ одномъ домѣ съ мальчиками живутъ сверхъ того по 6—7 „братьевъ"; они образуютъ вышеупомянутый „конвиктъ". Одинъ изъ нихъ подъ именемъ „семейнаго брата" считается старшиною дѣтской семьи, „а остальные въ отношеніи семейной жизни связаны съ нимъ въ качествѣ помощниковъ; они помогаютъ ему надзирать за дѣтьми; они принимаютъ участіе въ играхъ дѣтей на назначенныхъ для того мѣстахъ, пособляютъ въ необходимыхъ въ этихъ кружкахъ дополнительныхъ урокахъ и, посѣщая по предписанію родителей, поддерживаютъ строго соблюдаемыя въ Суровомъ домѣ сношенія между родителями и ихъ дѣтьми въ заведеніи, если только родственники послѣднихъ живутъ въ Гамбургѣ или въ его окрестностяхъ. Родители вольны посѣщать своихъ дѣтей въ первое воскресенье каждаго мѣсяца. А иногда и наоборотъ, дѣти посѣщаютъ родителей; это удовольствіе по крайней мѣрѣ по три раза въ годъ доставляется всѣмъ вообще. Каждое воскресенье братья сообщаютъ родителямъ извѣстія объ ихъ дѣтяхъ, а послѣднимъ—объ ихъ родственникахъ. Настоящія семейства женатыхъ домочадцевъ, или служащихъ въ заведеніи, или внѣ его обитающихъ сотрудниковъ, живутъ самостоятельными семьями. Семейство „домохозяина", члена главной прусской консисторіи д-ра Вихерна, занимаетъ большой и красивый двухъэтажный домъ. Оно теперь не состоитъ болѣе въ связи съ заведеніемъ. Домъ расположенъ за предѣлами самаго института, на краю возвышенной площади, занятой вообще всѣмъ заведеніемъ, и представляетъ чудесный видъ на окружающія низменности, идущія къ Гамбургу. Для такъ называемыхъ дѣтскихъ семействъ и „конвиктовъ" имѣется общая кухня; но въ каждомъ домѣ свой особый столъ. Занятые въ заведеніи въ качествѣ „ближайшихъ совѣтниковъ" и учителей кандидаты теологіи, такъ называемые главные помощники, распредѣляются по дѣтскимъ семьямъ и конвиктамъ, такъ что изъ нихъ по одному живетъ въ каждомъ домѣ; двѣ дѣвичьихъ семьи состоятъ подъ веденіемъ „сестеръ". За столомъ инспектора обѣдаютъ главный помощникъ, поочередно одинъ изъ конвиктовъ, воспитанники пансіона и нѣкоторые изъ остальныхъ домочадцевъ, не приставшихъ ни къ одному изъ мелкихъ кружковъ. Занятыя въ хозяйствѣ дѣвушки обязаны наблюдать также за уборкой стола, для того чтобы умѣть прислуживать за „мѣщански устроеннымъ" обѣденнымъ столомъ. Учрежденіемъ семействъ предполагается устранить недостатки казарменной жизни и дать семейнымъ братьямъ возможность наблюдать за индивидуальностями

и сообразоваться съ ними. Собранныя при этомъ наблюденія обсуждаются на конференціяхъ конвиктовъ. Каждое полугодіе со стороны конвикта даются подробные отчеты объ отдѣльныхъ питомцахъ. Каждую четверть года воспитаннику выдается аттестатъ, который онъ обязанъ представить патрону конвикта, т. е. начальнику правленія; послѣдній обращаетъ особенное вниманіе на этотъ аттестатъ. Еженедѣльно собирается всеобщая конференція подъ предсѣдательствомъ инспектора. „Группы не образуютъ классовъ ни по возрасту, ни по ученію, ни даже отдѣловъ равномѣрно занятыхъ рабочихъ (какъ то устроено, по образцу Суроваго дома въ земледѣльческой колоніи (Colonie Agricole) въ Меттрэ близъ Тура) а тѣмъ еще менѣе такъ называемыхъ дворянскихъ классовъ. Напротивъ того, въ каждой „семьѣ" находятся вмѣстѣ разные возрасты, разныя степени образованія, занятія и нравственныя качества, связанные воедино высшими жизненными узами радѣющей о каждомъ отдѣльномъ субъектѣ и благодѣтельной любви. При водвореніи каждаго изъ воспитанниковъ въ единичныя семьи сообразуются главнѣйше съ признаннымъ характеромъ каждаго изъ нихъ, съ свойствомъ подлежащей „семьи" и особенно находящагося въ ней семейнаго брата. Въ настоящее время неудобство состоитъ конечно въ томъ, что по недостатку помѣщенія вынуждены были, по крайней мѣрѣ на первыхъ порахъ, отказаться отъ учрежденія для пріема новичковъ; дѣло въ томъ, что прежде по первоначальному плану каждый изъ мальчиковъ при поступленіи своемъ въ заведеніе жилъ сначала нѣкоторое время ($^1/_4$ или $^1/_2$ года) отдѣльно у поступившихъ непосредственно передъ нимъ, до тѣхъ поръ пока не ознакомятся точнѣе съ его свойствами и наклонностями и пока не выяснится, къ какому изъ отдѣльныхъ семейныхъ кружковъ въ заведеніи онъ лучше всего подходитъ. Что же касается до рабочихъ занятій, то дѣти и братья въ началѣ каждаго полугодія распредѣляются вообще по рабочимъ группамъ. Назначаемые на каждый день наряды опредѣляются смотря по временнымъ потребностямъ и условіямъ земледѣльческихъ работъ. Въ концѣ недѣли инспекторъ собирается съ братьями на конференцію, въ которой отдается отчетъ объ исполненныхъ въ теченіе недѣли работахъ и составляется перечень вновь предпринимаемыхъ занятій. Дѣти по мѣрѣ возможности должны пріучаться сами промышлять себѣ разныя жизненныя потребности. По мѣрѣ возможности—потому что опытомъ дознано, что дѣтскія потребности не могутъ быть вполнѣ удовлетворяемы дѣтскимъ трудомъ, и Фелленбергъ, бывшій противнаго мнѣнія, тутъ, конечно, заблуждался.

Работы распадаются: а) на домашнія въ семейныхъ жилищахъ, при чемъ главнѣйше слѣдуетъ возбуждать также любовь къ опрят-

ности и чистотѣ; б) на ремесленныя въ мастерскихъ. Для того находятся здѣсь башмачная и мастерская для выдѣлки деревянныхъ башмаковъ, швальня, столярная, слесарня, прядильня, хлѣбня, мастерская для приготовленія матрацовъ, стекляный заводъ, малярная. Сверхъ того дѣти исполняютъ нѣкоторыя работы въ типографіи и переплетной. Эти заведенія не ограничиваются удовлетвореніемъ однѣхъ только домашнихъ потребностей; они состоятъ подъ веденіемъ техника, т. е. фактора вмѣстѣ съ получающими еженедѣльное жалованье 3 или 4 помощниками, а также настоящаго мастера съ 1, а иногда и съ 2 подмастерьями со стороны; в) на садовыя и полевыя работы вмѣстѣ съ скотоводствомъ. „Этими работами лѣтомъ на вольномъ воздухѣ занимается самая большая часть мальчиковъ, и особенно во время посѣва и уборки хлѣба. Весной, среди лѣта и во время уборки случается два или три раза, что все остальное должно уступать мѣсто сельскому хозяйству, а вмѣстѣ съ тѣмъ прекращается также и ученіе недѣли на двѣ (но только отнюдь не во время ежедневныхъ утреннихъ часовъ)“.—Дѣвочки помимо „домашней работы“ заняты стиркою бѣлья въ заведеніи, штопаньемъ и починкою; сверхъ того онѣ въ большомъ количествѣ изготовляютъ также женскія рукодѣлья. Само собою разумѣется, онѣ много заняты притомъ въ общей кухнѣ заведенія. Устройство школы представляетъ особенныя затрудненія оттого, что дѣти поступаютъ въ заведеніе во всякое время и находятся на весьма различныхъ ступеняхъ школьнаго образованія, нравственности и возраста.

Присутствіе обоихъ половъ усугубляетъ, пансіонъ утрояетъ, а образованіе братьевъ учетверяетъ еще эти трудности. Для обученія дѣтей имѣется 4 класса, которые впрочемъ нѣтъ никакой возможности строго соблюдать, такъ какъ различныя ступени развитія дѣтей въ отдѣльныхъ предметахъ требуютъ также различныхъ подраздѣленій. Уроки лѣтомъ идутъ ежедневно отъ 6 до 7 часовъ, потомъ вмѣстѣ съ утреннимъ молебствіемъ или безъ него отъ 8 до 9, по три раза въ недѣлю отъ 9, или отъ 10 до 12 часовъ. Сверхъ того бываетъ нѣсколько уроковъ послѣ 5 часовъ. Зимою отлагаются уроки отъ 9 или 10 до 12 и замѣняются вечерними уроками отъ 5 до 7 или до 8 часовъ.

Обзоръ дѣтскаго ученія (1861):

а) Преподаваніе библіи:

1. Исторія ветхаго завѣта . . . . . . 2 часа.
2. „ новаго „ . . . . 5 „

(а именно болѣе продолжительное домашнее молебствіе (2), чтеніе евангелія (1) и 2 часа для повтореній).

3. Катехизисъ (знаніе библіи и новый завѣтъ) 2 часа.
(Вмѣстѣ съ тѣмъ обученіе и подготовка конфирмантовъ).

в) Предметное обученіе въ связи съ языкомъ . . . . 8 "
с) Счетъ . . . . 3 "
д) Пѣніе . . . . 3 "

еженедѣльно 23 часа.

Въ зимнее полугодіе число часовъ доходитъ до 28 въ недѣлю.

„Предметное обученіе въ связи съ языкомъ" примыкаетъ къ Мюнстерберговской книгѣ для чтенія", причемъ пользуются еще библіей и молитвенникомъ, также пѣсенникомъ Суроваго дома подъ заглавіемъ „Наши пѣсни". Оно занимаетъ 6 часовъ чтенія и письма и 2 часа міровѣдѣнья. Грамматика собственно не преподается.—Мы умолчимъ о высшемъ ученіи въ пансіонѣ и разсмотримъ только преподаваніе братьевъ. Всего обыкновенно 40 братьевъ въ двухъ параллельныхъ отдѣлахъ, изъ которыхъ въ каждомъ по два класса. (Урочные часы по утрамъ отъ 6 до 7, частью отъ 8 до 9 часовъ. Потомъ поочередно каждый изъ двухъ отдѣловъ до обѣда (9—12) и послѣ обѣда (1—4), а иногда также отъ 5 до 7 часовъ). Это преподаваніе въ сущности основано на тѣхъ же началахъ, какія примѣняются къ дѣтямъ, и по распредѣленію времени производится частью параллельно съ обученіемъ дѣтей, частью для удовлетворенія особенныхъ возникающихъ здѣсь потребностей, въ рабочіе часы дѣтей, именно въ слѣдующемъ порядкѣ. Перваго рода обученіе ведется для всѣхъ братьевъ въ урокахъ пѣнья (3 часа въ недѣлю); потомъ—счета (3 ч.), чтенія и письма (6 ч.), для нуждающихся въ этомъ обученіи и не занятыхъ въ качествѣ учителей или ассистентовъ при урокахъ дѣтей въ двухъ или въ трехъ отдѣлахъ; всѣ точно также участвуютъ въ присоединяемыхъ по два раза къ домашнему молебствію урокахъ библіи (новый завѣтъ, а лѣтомъ также: дѣянія апостоловъ), и если они не заняты репетиціями съ учениками, то участвуютъ въ каждомъ изъ конвиктовъ въ повтореніяхъ у подлежащихъ главныхъ помощниковъ. Старшіе братья присутствуютъ сверхъ того въ качествѣ слушателей при обученіи катехизису или конфирмантовъ, а также при чтеніи евангелія у старшихъ дѣтей. Братьямъ даются еще особые уроки, именно: 1) Чтеніе библіи (объясненіе отдѣльныхъ библейскихъ книгъ) по 3 ч. въ недѣлю, у старшины (а вмѣсто него зимою у инспектора). На эти уроки собираются всѣ братья, тогда какъ для всего остальнаго ученія они дѣлятся на два параллельные отдѣла: между тѣмъ какъ одинъ изъ послѣднихъ, работая вмѣстѣ съ дѣтьми, надзираетъ за ними въ одну половину дня, въ то же время другой

беретъ особые уроки въ классѣ. Такъ какъ въ интересѣ надзора за дѣтьми силы съ обѣихъ сторонъ должны быть по возможности распредѣлены равномѣрно (смотря по способностямъ, предварительному образованію, по времени пребыванія въ заведеніи), то въ каждомъ изъ отдѣловъ оказывается по малой мѣрѣ двойное раздѣленіе классовъ, изъ коихъ въ каждомъ находится по одному главному помощнику въ качествѣ особаго класснаго учителя. Въ составъ этого класснаго преподаванія входитъ: 2) Исторія ветхаго завѣта, по 4 ч. въ недѣлю, по руководству Курца и таблицамъ Бертча. У братьевъ, удовлетворительно окончившихъ курсъ въ ветхомъ завѣтѣ—иногда высшій классъ одного изъ отдѣловъ, а иногда—обоихъ—взамѣнъ библейской исторіи бываетъ 3) исторія, по 2 ч., попреимуществу отечественная (нѣмецкая), по Кольраушу, и 4) Церковная исторія, по 2 ч., особенно первыхъ 3 вѣковъ и реформаціи, причемъ пользуются популярнымъ сочиненіемъ Вестермейера. 5) исторія новаго завѣта, по 2 или по 3 ч., (для младшихъ братьевъ параллельно съ вышеупомянутымъ обученіемъ катехизису), по руководству Кортца. 6) Географія, по 2 ч., по руководству Зельтена и атласу Штилера. 7) Естествовѣдѣніе, по 2 ч.; лѣтомъ описаніе природы по Бауману, зимой физика по Крюгеру. 8) Нѣмецкій языкъ, по 3 ч. въ недѣлю, у учителя заведенія въ 2 отдѣлахъ (каждый изъ отдѣловъ собща). Руководствомъ для грамматической части преподаванія служитъ грамматика Бома и Штейнерта. 9) Отдѣльные предметы внутренней миссіи—а именно въ дѣлѣ воспитанія, попеченія объ арестантахъ и бѣдныхъ—преподаются въ лѣтній семестръ посмѣнно съ вышеозначенными подъ § 1 уроками. Дающіе уроки братья собираются сверхъ того 10) по три раза въ недѣлю на педагогическія совѣщанія, по 3 ч., на которыхъ совѣщаются и условливаются обо всемъ касающемся преподаванія (метода, хода обученія и пр.). основою для этихъ совѣщаній служатъ по мѣрѣ возможности „Школовѣдѣнье“ Бормана и „Путеводитель для учителей“ Бока. Нѣкоторые изъ братьевъ, а именно дающіе уроки пѣнія пользуются 11) Особымъ наставленіемъ для обученія пѣнію; а остальные смотря по обстоятельствамъ и потребностямъ. 12) Игра на скрипкѣ, помимо даже того, что нѣкоторыхъ изъ братьевъ обучаютъ играть на органѣ. 13) Обученіе англійскому языку, которымъ пользуются по два раза въ недѣлю нѣкоторые изъ братьевъ, а именно предназначаемые въ Америку. 14) Гимнастика,

Стараются вліять на сердце и нравъ населенія Суроваго дома ежедневными домашними богослуженіями въ особой молельнѣ, соучастіемъ въ общественномъ богослуженіи въ Гаммѣ, домашнимъ соблюденіемъ церковныхъ праздниковъ, иными правильно повторя-

ющимися и случайными семейными празднествами и торжествами, дальними и короткими прогулками.—Домъ старается также поддержать связь съ возвратившимися въ гражданскую жизнь дѣтьми—прежде всего именно съ поступившими въ ученіе и въ услуженіе—а главнѣйше еще съ выступившими и разосланными братьями, также сношенія между самими братьями и всѣхъ ихъ вообще съ Суровымъ домомъ. На связь послѣдняго рода сильно нападалъ именно Гольцендорфъ. Она представилась ему опаснымъ духовнымъ орденомъ, а не свободною ассоціаціею, поддерживаемою нравственнымъ и матеріальнымъ вліяніемъ значительной личности, которая съ „энергіею мечтателя“ соединяетъ въ высокой степени „взглядъ практическаго человѣка“ и великій организаторскій талантъ. Нѣкоторыя приводимыя Гольцендорфомъ неточности и преувеличенія очерчены и обнаружены Ольденбергомъ, священникомъ заведенія въ Моабитѣ.— Самъ Вихернъ вѣрно замѣчаетъ, что наилучшія формы и учрежденія сами по себѣ ничего не въ состояніи произвесть, но существенное и главное—это воплотившійся въ формахъ духъ. Однако и учрежденія сами по себѣ также составляютъ существенный рычагъ хорошаго или дурного вліянія. Правильнымъ оказывается распредѣленіе дѣтей на мелкія группы, благодаря чему возможнымъ становится обращать столь необходимое педагогическое вниманіе на индивидуальности, но опасенъ постоянный мнительный надзоръ взрослыхъ надъ дѣтьми—даже хотя бы надъ подлежащими исправленію. Взрослые, правда, обязаны быть братьями дѣтей: но вѣдь и отъ родныхъ взрослыхъ братьевъ отдѣляется толпа младшихъ въ семьѣ, съ тѣмъ чтобы не стѣсняясь соединиться и играть съ своими сверстниками. Всегдашнее присутствіе „братьевъ“ дѣйствительно составляетъ непрерываемый тягостный надзоръ, не дающій простора никакому свободному движенію, ни стремленію. Даже въ зимніе вечера подозрительно наблюдаютъ за дѣтьми. Вихернъ заявляетъ: „Зимніе вечера подаютъ поводъ удовлетворять и возбуждать въ дѣтяхъ жажду знанія относительно какъ самыхъ общихъ, такъ и частныхъ условій жизни. Усвоеніе знаній въ этихъ областяхъ нельзя предоставить случаю и произволу, точно такъ же какъ было бы ошибочно уступать духу времени, который побуждаетъ молодежь чваниться и набиваетъ ее множествомъ пустыхъ, преподаваемыхъ въ школѣ предметовъ“. Но возможностью индивидуальнаго воспитанія еще не обусловливается самое осуществленіе его. Это зависитъ скорѣе отъ педагогической способности руководящихъ. Сомнительно, чтобы послѣднею вообще были одарены „братья“, которые до вступленія своего въ Суровый домъ почти всѣ принадлежали и поневолѣ должны были принадлежать къ весьма подчи-

ненному житейскому званію, тѣмъ еще болѣе, что педагогическій талантъ и самъ по себѣ рѣдко встрѣчается.—При такихъ воспитателяхъ и при господствующей надо всѣмъ вѣрѣ въ букву надо опасаться, что свободный отъ предразсудковъ взглядъ на человѣческую натуру будетъ часто помрачаемъ, что такіе воспитатели склонны будутъ принимать словесное признаніе за душевное благочестіе, ревностное исполненіе религіозныхъ обрядовъ за искреннюю перемѣну мыслей, покаяніе на словахъ за истинное раскаянье. И въ самомъ дѣлѣ, духъ лицемѣрія нигдѣ не проникаетъ такъ легко, какъ тамъ, гдѣ существуютъ подобныя учрежденія и господствуетъ такого рода религіозное направленіе, несмотря ни на какія великолѣпныя заведенія, ни на прекрасныя и опрятныя поля и сады. Ослѣпленный наружнымъ великолѣпіемъ цѣлаго взоръ наблюдателя едвали въ состояніи составить себѣ вѣрное понятіе. Статистическія данныя касательно успѣха или неуспѣха педагогической дѣятельности трудно составить, и ихъ вовсе нѣтъ. Безъ всякаго сомнѣнія впрочемъ жизнь среди природы, привычка и побужденіе къ труду въ Суровомъ домѣ, какъ и вездѣ, дастъ благіе плоды. Производимое большею частью „братьями" обученіе бѣдныхъ недоступно для посѣтителей, подъ тѣмъ предлогомъ, будто число послѣднихъ (отъ 5 до 8 человѣкъ ежедневно) такъ значительно, что свободный доступъ ихъ повліялъ бы чрезвычайно вредно. А между тѣмъ изъ отчетовъ не трудно усмотрѣть, что на дѣлѣ нѣтъ никакого методическаго направленія, подобнаго проявившемуся у Песталоцци и Фелленберга, которые также думали служить болѣе всего бѣднымъ, покинутымъ и несчастнымъ. Человѣколюбіе Песталоцци породило мысль, которой сначала и Вихернъ также посвятилъ свою жизнь; но оно вмѣстѣ съ тѣмъ было также матерью естественной системы воспитанія и преподаванія, развивающаго педагогическаго метода, этого кормильца и попечителя человѣческой интеллигенціи, отъ которой въ Суровомъ домѣ едва ли найдется какой нибудь слѣдъ. Напротивъ, здѣсь преподаваніе очевидно совершается въ духѣ прусскихъ регламентовъ, одолженныхъ своимъ существованіемъ не человѣколюбію, а скорѣе своекорыстію.

Подобное „Суровому дому" относительно дѣтскаго заведенія, но вмѣстѣ съ тѣмъ самостоятельное учрежденіе, отличающееся отъ перваго настолько же, насколько нѣмецкій духъ отличается отъ французскаго, правовѣрно-протестантскій принципъ отъ правовѣрно-католическаго,—представляетъ во Франціи основанная въ 1840-мъ г. сельскохозяйственная колонія въ Меттрэ близъ Тура; расположенная въ прелестной, живописной мѣстности сѣверозападной Франціи, она въ настоящее время въ своихъ подобныхъ дворцамъ зданіяхъ можетъ вмѣстить до 700 мальчиковъ съ

ихъ домохозяевами и учителями и управляетъ имѣніемъ въ 800 моргеновъ (270 десят.). День распредѣленъ тамъ на часы молебствія, ученія, отдыха и труда, на какой конецъ въ заведеніи подъ вѣдѣньемъ старшины находятся домашній священникъ, обязанный служить по воскресеньямъ обѣдню и вечерню, учителя и нѣсколько мастеровъ. Воспитанники занимаются главнѣйше сельскимъ хозяйствомъ; мастерскія имѣютъ отчасти ту же цѣль: тамъ находятся кузнецы и коновалы, каретники, башмачники, столяры, каменьщики, плугодѣлы, портные, хлѣбники и т. п.; тамъ же устроена мельница, тамъ занимаются винодѣліемъ и шелкововодствомъ и пр. Дисциплина поддерживается главнѣйше чувствомъ чести при посредствѣ почетныхъ досокъ, публичныхъ похвалъ и раздачи наградъ,—при посредствѣ ареста, лишенія пищи и т. п.:— все это проявленія чисто французскаго характера.—Въ иномъ видѣ представляется „Нидерландское Меттрэ близъ Цютфена“, которое подъ руководствомъ его знаменитаго основателя и директора Сурингара отличается отъ „Суроваго дома“ и отъ „Французскаго Меттрэ“ тѣмъ, что въ немъ не существуетъ ни тѣлесныхъ наказаній, ни тюремъ съ одиночнымъ заключеніемъ; напротивъ, въ немъ полагается главнымъ правиломъ, что строгій выговоръ, а въ крайнемъ случаѣ исключеніе изъ соучастія въ общихъ удовольствіяхъ, дѣйствуютъ сильнѣе всякихъ насильственныхъ мѣръ. Воспитаніе питомцевъ—такъ въ 41-ой и 42-ой статьяхъ регламента опредѣляется цѣль заведенія—имѣетъ главнѣйше въ виду, развить и живо поддерживать въ юныхъ сердцахъ религіозное чувство, внушать имъ любовь къ Богу, къ нашему спасителю Іисусу Христу и къ ближнимъ, дать возможность впослѣдствіи самимъ промыслить свое содержаніе, на какой конецъ ихъ обучаютъ земледѣлію, садоводству или иному ремеслу; неусыпнымъ надзоромъ исправить ихъ дурныя наклонности, ихъ пороки и страсти и наконецъ возбудить и укоренить въ нихъ добродѣтели и добрыя качества, какими они обладаютъ. Для достиженія этой цѣли воспитанники собираются утромъ и вечеромъ на молитву, поютъ хоромъ и слушаютъ чтеніе короткой статьи изъ библіи; точно такъ же по воскресеньямъ и середамъ, послѣ исполненія религіозныхъ требъ, помимо этой библейской исторіи читаютъ имъ вслухъ изъ хорошихъ нравственныхъ книгъ, за которыми слѣдуетъ общее обученіе чтенію, письму, счету и пѣнію, особенно церковному. Такое обученіе имѣетъ непосредственною цѣлью образованіе ума и сердца соединить съ необходимыми практическими свѣдѣніями. Ученіе и трудъ—это двѣ главныя основы воспитанія: воспитанники ежедневно пользуются четырехчасовымъ ученіемъ и работаютъ смотря по времени года, по 6—7 часовъ въ полѣ. Учебные часы распредѣлены смотря по потребностямъ

полевыхъ работъ, такъ что лѣтомъ уроки даются по утрамъ, а зимою по вечерамъ. Отъ 5 часовъ утра и до 8 вечера ручныя работы смѣняются ученіемъ. Дѣти, подобно поееляпамъ въ Гольдернѣ, носятъ грубое платье, деревянные башмаки; къ завтраку имъ дается вода, но зимою кофе; потомъ получаютъ они овощи, рисъ, кашу, картофель и пр.; по два раза въ недѣлю, по воскресеньямъ и средамъ, мясо. Трубачъ даетъ знакъ къ вставанію и отходу ко сну, къ урочнымъ часамъ и ручнымъ работамъ. Старшіе воспитанники руководятъ въ работахъ младшими; по получасу въ день посвящается также на гимнастическія упражненія и на ружейные пріемы. Помимо полевыхъ работъ и садоводства, а также и лѣсоводства, самыя излюбленныя ремесла плотничное и столярное.—Воспитанники, какъ и въ „Суровомъ домѣ“ раздѣлены на семьи: каждая семья состоитъ изъ 14 дѣтей подъ надзоромъ одного отца, который живетъ, обѣдаетъ и пр. съ дѣтьми, старается по возможности узнать ихъ добрыя и злыя качества и, не упуская изъ виду ихъ хорошихъ сторонъ, отмѣчаетъ ихъ проступки какъ на словахъ, такъ и на дѣлѣ. За каждымъ домомъ находится дворъ для отдыха, гдѣ дѣти играютъ, но благопристойно, безъ громкихъ криковъ и безъ грубостей, причемъ они стараются угождать другъ другу. Во всѣхъ дѣлахъ и занятіяхъ въ заведеніи религія считается краеугольнымъ камнемъ, на которомъ оно сооружено. Ученіе, воспитаніе, также и полевыя работы,—все носитъ на себѣ отпечатокъ нравственнаго и религіознаго образованія: внутренній бытъ семьи, поля, прогулки должны содѣйствовать этому; молодыя сердца изъ каждаго событія, изъ каждой мелочи должны извлекать нравственность и религію. Въ учебномъ залѣ находится маленькая библіотека дѣтскихъ книгъ, библейскихъ и нравственныхъ разсказовъ. По стѣнамъ размѣщены нравственныя изреченія, частью изъ библіи, частью духовныя и свѣтскія преданія, съ цѣлью трогать сердца и возбуждать умъ. Дисциплина поддерживается кротостью, терпѣніемъ и глубокимъ сочувствіемъ. Какъ бы невѣжественъ и грубъ ни былъ новоприбывшій воспитанникъ, но въ нѣсколько дней—таковъ сдѣланный въ нидерландскомъ Меттрэ опытъ—доброе настроеніе, веселый духъ, рвеніе, дружелюбныя отношенія, глубокій миръ души, встрѣчаемые имъ на каждомъ шагу, производятъ въ немъ совершенную перемѣну. „Но мы не пренебрегаемъ поощреніемъ къ добру, и не упускаемъ также случая внушить дѣтямъ страхъ предъ послѣдствіями дурного поступка; напротивъ, считаемъ весьма цѣлесообразнымъ, во-время обратить ихъ вниманіе на то, что правдивость и истинная ревность приносятъ богатые плоды, а лѣнь, злоба и безсовѣстность оставляютъ по себѣ неизгладимые слѣды. Никто изъ воспитанниковъ не смѣетъ употреблять неприличныхъ словъ; если онъ

не исправимъ, то къ обѣду его сажаютъ за особый столъ. Впослѣдствіи его укоряютъ за дурное поведеніе, доказываютъ, почему онъ не правъ, и почти никогда еще не случалось, чтобы послѣ такого поученія не послѣдовало раскаяніе и обѣщаніе исправиться. Избранный при дисциплинѣ путь слѣдующій: предупреждать пока не найдутся вынужденными остановить дѣло; съ самаго начала не давать расходиться страстямъ и удалять всякаго рода мѣшающія исполненію долга препятствія; потому что легче задуть сѣрную спичку, нежели потушить пожаръ.—

Христіанскій гуманный духъ Песталоцци, сострадая бѣднымъ и покинутымъ, въ Германіи также не совсѣмъ еще уступилъ мѣсто правовѣрію. Такъ между прочимъ по поводу юбилея Песталоцци возникла идея о благотворительныхъ заведеніяхъ (Pestalozzistiftungen) въ духѣ Дистервега. Послѣднія пекутся не о завѣдомо заброшенныхъ и окончательно испорченныхъ дѣтяхъ, какъ въ исправительныхъ заведеніяхъ, а напротивъ, о неиспорченныхъ еще, но находящихся въ крайней нуждѣ, которыя безъ благотворительной помощи навѣрное подпали бы нравственной порчѣ. Такія заведенія въ память Песталлоцци открыты впервые въ Панковѣ близъ Берлина и въ Билльвердерѣ близъ Гамбурга, перенесенное теперь въ Бармбекъ. Первое изъ нихъ печется главнѣйше о покинутыхъ учительскихъ дѣтяхъ, тогда какъ послѣднее вовсе не обращаетъ вниманія на различіе званій. Эти заведенія на знамени своемъ также начертали девизъ: „Молись и трудись!“ Они во всѣхъ отношеніяхъ стараются осуществить собою идеи Песталлоцци, въ память котораго основаны, и всячески хотятъ провести его въ педагогическія мастерскія. Трудъ служитъ въ нихъ также воспитательнымъ средствомъ, тогда какъ обученіе уряжается по принципамъ Песталоцци. Заведеніе въ Панковѣ основано самимъ Дистервегомъ, а въ Гамбургѣ обществомъ „Братской любви на Эльбѣ“, по предложенію мастера этой ложи, Детмера. Заведеніе въ Панковѣ недавно нѣсколько расширилось. Въ Дрезденѣ также процвѣтаетъ заведеніе въ память Песталоцци, подъ руководствомъ тамошняго общества учителей.

Исправительныя заведенія для испорченныхъ и покинутыхъ дѣтей, какъ необходимая потребность эпохи, входятъ вообще въ составъ современнаго воспитанія. Святой долгъ человѣчества требуетъ не допускать, чтобы дѣти сдѣлались зловредными членами человѣческой и божеской организаціи, не предоставлять случаю, сжалится ли кто нибудь надъ несчастнымъ существомъ, пока оно не впало въ крайнее бѣдствіе, или нѣтъ. Эти мысли и прежде уже служили поводомъ къ основанію воспитательныхъ и сиротскихъ домовъ. Воспитательные дома появляются попреимуществу въ романскихъ католическихxъ странахъ. Тамъ безусловно и безъ дальнихъ спра-

вокъ принимаютъ всякое туда принесенное или подкинутое дитя, предполагая, что оно незаконнорожденное, вслѣдствіе чего конечно число пріемышей изъ года въ годъ возрастаетъ. Во Франціи это число въ 1714-мъ г. составляло 40000, въ 1798-мъ—51000, въ 1809-мъ—69000, въ 1815-мъ—84000, въ 1821-мъ—105000, въ 1825-мъ—117305, въ 1833-мъ—127507, т. е. по 1 пріемышу на 256 жителей. Въ Парижскомъ воспитательномъ домѣ въ годъ его основанія въ 1640-мъ было принято 372, въ 1690-мъ—1504, въ 1740-мъ—3150, въ 1790-мъ—5842, въ 1815-мъ—5080, въ 1825-мъ—5240, въ 1835-мъ—4871. Въ Вѣнѣ среднимъ числомъ въ годъ принимаются 4000; число пріемышей простирается всего до 12000. Въ нѣмецкихъ протестантскихъ странахъ, гдѣ подкидыванье подлежитъ карѣ и гдѣ мать обязана сама кормить незаконнорожденное дитя, нигдѣ нѣтъ такого множества пріемышей; немногіе изъ подкидышей помѣщаются въ сиротскіе дома.—Впрочемъ и въ этихъ странахъ число сиротъ довольно значительно, къ чему присоединяется еще множество покинутыхъ и испорченныхъ дѣтей: такъ между прочимъ въ Пруссіи въ 1838-мъ г. было около 39500, въ Саксоніи 8967, въ Вюртембергѣ 1785 незаконнорожденныхъ дѣтей, о которыхъ по ихъ безпомощности обязано было печься само правительство (вѣдь правительство поступало бы вопреки своимъ собственнымъ интересамъ, подрывало бы само себя, упустило бы изъ виду свою конечную цѣль содѣйствовать всеобщему благу въ самыхъ существенныхъ отношеніяхъ, еслибъ оно допустило, чтобы такое множество будущихъ гражданъ его, подростая, лишено было обученія и образованія, нравственности и благочестія, охоты и способности къ труду, любви къ порядку и справедливости, уваженія передъ закономъ и Богомъ!—), и о которыхъ оно и печется въ сиротскихъ домахъ. Въ Пруссіи помимо большихъ военно-сиротскихъ домовъ находится еще 91 съ 3824 дѣтьми другихъ, въ Вюртембергѣ 2 казенныхъ сиротскихъ дома; въ Веймарѣ въ сиротскомъ институтѣ 500 дѣтей; въ Дрезденѣ въ городскомъ сиротскомъ домѣ около 80, въ сиротскомъ домѣ Антонова предмѣстья 96, въ такъ называемомъ воспитательномъ домѣ около 80 малолѣтнихъ дѣтей.

Обвиненія, какимъ въ исходѣ 18-го столѣтія подверглись сиротскіе дома, за то что они не отвѣчали требованіямъ здравой педагогики,—и которыя были поводомъ, что сиротъ отчасти брали изъ заведеній и отдавали на содержаніе въ деревню и т. п., были по возможности устранены въ XIX-мъ столѣтіи упраздненіемъ ихъ основъ а, сиротскіе дома взамѣнъ того были организованы согласно съ требованіями христіанскаго человѣколюбія, такъ какъ было обнаружилось, что такъ называемыя пріемныя матери брали къ себѣ дѣтей большею частью для удовлетворенія своекорыстныхъ видовъ.

и что умственное образованіе дѣтей совершенно пренебрегалось, а кромѣ того многія изъ нихъ пострадали даже въ тѣлесномъ отношеніи. Теперь только въ видѣ исключеній встрѣчаются сиротскіе дома, въ которыхъ учатъ лишь кое-какъ читать, писать и говорить наизустъ катехизисъ, въ которыхъ къ великому вреду истинно религіознаго образованія все еще попрежнему въ непомѣрной степени преобладаетъ пѣснопѣнье, молитвы и хожденіе въ церковь. Нельзя не пожалѣть, что Вихерновскія „семьи" и семейные очаги не вводятся по крайней мѣрѣ тамъ, гдѣ открываются новые сиротскіе дома, какъ напр. въ Гамбургѣ, гдѣ въ этомъ случаѣ рѣшили пренебречь совѣтами Вихерна и Крегера и опять предпочли казарменное помѣщеніе. Въ Брауншвейгѣ заведеніе посѣщаютъ не только 160 сиротъ, но также 900 дѣтей зажиточнаго средняго сословія, которыя и распредѣляются по ихъ успѣхамъ, не обращая вниманія на званіе личности. Въ составъ обученія входятъ чтеніе, письмо, счетъ (по Тунику), геометрія (по Бухгейстеру), естественная исторія, географія (по Фольгеру), исторія (по Бредову), физика, толкованіе библіи и законъ Божій (по Цигенбейну); а внѣ урочныхъ часовъ еще рисованіе, французскій и латинскій языки, въ чемъ могутъ участвовать также и сироты, если они надѣлены способностью и охотою; дѣвочки въ это время ходятъ вмѣстѣ съ дочерьми мѣщанъ въ мастерскую. Въ сиротскомъ домѣ въ Бременѣ въ 2 классахъ обучаютъ чтенію, письму, изустному и письменному счету, рисованію, пѣнію, нѣмецкому языку, стилистикѣ, географіи, естественной исторіи, естествознанію, библейской исторіи, складамъ, умственному упражненію и исторіи. Въ сиротскомъ домѣ въ Штутгартѣ преподаваніе распредѣлено по 4 классамъ и, связанное систематически въ одно цѣлое, оно обнимаетъ: законъ Божій, знаніе библіи, священную исторію, чтеніе, упражненія въ языкѣ и стилѣ, изустное и письменное счисленіе, каллиграфію и ороографію, музыку и пѣніе, матеріальныя и формальныя умственныя упражненія, рисованіе, естественную исторію и физику, географію и исторію, ученіе о человѣкѣ.—Этими учебными планами въ разныхъ нѣмецкихъ государствахъ обезпечивается за сиротами ученіе необходимое для всеобщаго образованія человѣка. И какъ преподаваніе, такъ точно и дисциплина устроивается по принципамъ гуманизма. Прежде, правда, были учителя въ сиротскихъ домахъ, но не было воспитателей, были смотрители, но не было отцовъ; тогда надзирали за мальчиками и руководили ими попреимуществу бѣдные батраки, мастера и ихъ ученики, такъ что сироты рѣдко встрѣчали теплое соучастіе въ радости и въ горѣ, а потому въ ихъ сердцахъ и не могли укорениться чувства довѣрія и любви; тогда какъ въ настоящее время напротивъ того стремятся вести препо-

даванie и дисциплину какъ одно органическое цѣлое. Когда Крегеръ былъ катехетомъ въ Гамбургскомъ сиротскомъ домѣ, то для ежедневнаго надзора назначались по очереди учителя; каждый изъ нихъ записывалъ при этомъ важнѣйшie случаи, приходившie ему на умъ въ день надзора, разныя желанiя и предположенiя, а въ субботу вечеромъ все это обсуждалось и всѣмъ предписывались одинаковыя мѣропрiятiя, исходившiя изъ слѣдующихъ основныхъ началъ: 1) Дитя надлежитъ образовать въ человѣка, а потому обращайся съ нимъ по человѣчески; варварская строгость всегда вредна; дитя не собака, а воспитанie не дрессировка; воспитанie дурно, если то и дѣло прибѣгаютъ къ палкѣ и побоямъ, точно такъ же дурно и правительственное правосудie, если тюрьмы и суды постоянно полны; часто жалуются, будто дѣти грубы и безчувственны: виною тому обыкновенно грубое и варварское обращенie! 2) Дѣти—свободныя существа и ихъ слѣдуетъ воспитывать для самостоятельности: но этого нельзя достичь, если съ ними будутъ обращаться какъ съ куклами и не давать воли ни рукамъ, ни ногамъ. 3) А потому надзоръ да будетъ тщательный, но незамѣтный; характеръ дѣтей, лишенный свободнаго выраженiя, не развивается какъ слѣдуетъ, и воспитатель не въ состоянiи узнать его, а потому и не можетъ правильно съ нимъ обращаться. 4). Въ надзорѣ да не обнаруживается ни подозрительности, ни недовѣрчивости, ни подсматриванья; если кто вздумаетъ перехитрить дѣтей, тотъ самъ будетъ обманутъ. Довѣрiемъ возбуждается довѣрie, а любовью—любовь. 5) Юношеская веселость да не подавляется, а напротивъ—поощряется; чѣмъ веселѣе молодежь, тѣмъ больше добра пробуждается и поддерживается въ ней. 6) Да поощряется въ дѣтяхъ стремленie къ дѣятельности, и учителя да пользуются этимъ; чѣмъ больше юношество будетъ занято серьезною или забавною дѣятельностью, тѣмъ оно легче воздерживается отъ глупостей. 7) Въ кругу дѣтей да господствуетъ порядокъ, но отнюдь не педантство; порядокъ путемъ кротости и доброты, а не то путемъ строгости и твердости; но только безъ лишнихъ наказовъ и запретовъ, которые только смущаютъ; безъ нескончаемой хулы и брани, что непремѣнно озлобляетъ. 8) Мы имѣемъ въ виду реформу, а не революцiю; а потому не хотимъ заразъ через-чуръ много нововведенiй.—„Тѣлесныя наказанiя ограничиваются тѣснымъ кругомъ обмана, упорной лжи, настойчиваго упрямства и т. п.; никто изъ учителей не смѣетъ самъ наказывать за какое нибудь личное оскорбленie; всѣ болѣе значительные проступки да обсуждаются всегда сообща. Во время игръ подстрекали лѣнивыхъ, оживляли добрыхъ, распредѣляли игры и увеселенiя, нѣкоторыхъ побуждали къ картоннымъ, переплетнымъ, столярнымъ и инымъ работамъ для себя самихъ, на какой конецъ имъ доставлялись необ-

ходимые матеріалы, указывались необходимые пріемы, иногда читали что нибудь вслухъ; лѣтомъ разводились маленькіе сады, дѣлалась гимнастика, производилось строевое ученіе, совершались частыя, дальнія и утомляющія прогулки и т. п.“ „Намъ скоро удалось(—таковъ былъ результатъ этой для сиротскихъ домовъ предначертанной дисциплины—) справиться съ помощью словъ и естественныхъ наказаній; часто въ какіе нибудь мѣсяцы мнѣ при 3—4000 дѣтей не представлялось необходимости ни разу прибѣгать къ палкѣ.“

Гнетущая бѣдность въ низшихъ слояхъ, слѣдствіемъ которой, преимущественно въ большихъ городахъ, является какъ нравственная такъ и тѣлесная порча, особенно въ нѣжномъ младенческомъ возрастѣ,—навела христіанскую гуманность на основаніе колыбеленъ. „Блюдите дѣтей, чьи матери заняты работой, пекитесь объ нихъ въ отсутствіи послѣднихъ; помогайте воспитать ихъ: вотъ наиболѣе гуманная, разумная и плодотворная помощь“: въ этихъ словахъ Марбо, изобрѣтателя колыбеленъ, заключается существенное значеніе послѣднихъ. Колыбельня должна замѣнить собою мать. Благодаря ей дѣти поставляются въ условія, при которыхъ чрезъ устраненіе всякаго удобоизбѣгаемаго вреда и строгое исполненіе цѣлесообразнаго ухода, гигіеническое ихъ содержаніе приводится по возможности въ удовлетворительное состояніе. Понятно, что вслѣдствіе этого колыбельни становятся заведеніями, благотворное вліяніе которыхъ оказывается чрезвычайно важнымъ, и которыя заслуживаютъ величайшаго попеченія какъ со стороны правительства, такъ и со стороны санитарныхъ вѣдомствъ. Потому-то передовые государственные люди и обратили на нихъ свое вниманіе. Во Франціи Тьеръ, Леонъ Фоше, Дюфоръ, братья Дюпены, особенно же Марбо и Дельбрюкъ, въ Англіи лордъ Брумъ, а въ Австріи министерство просвѣщенія и пр. ревностно поддерживали основаніе колыбеленъ. Въ Парижѣ въ 1844-мъ г. была устроена первая, а въ 1851-мъ восемнадцатая колыбельня; въ 1855-мъ во Франціи было уже свыше 400 колыбеленъ. Въ 1849-мъ послѣдовала Вѣна; въ 1855-мъ тамъ было ихъ 8 числомъ; потомъ появились онѣ въ Дредзенѣ, Лейпцигѣ, Гамбургѣ, Берлинѣ, Франкфуртѣ на М. Самыя большія заведенія этого рода находятся въ Парижѣ и Вѣнѣ; затѣмъ близъ Брюсселя колыбельня-школа (Crêche-Ecole gardienne); въ Лондонѣ дѣтскій питомникъ (Infant-nursery); въ Миланѣ дѣтское убѣжище (Ricovero dei bambini lattanti). Колыбельни назначаются большею частью для дѣтей не свыше двухлѣтняго возраста. Приносимыя туда дѣти тотчасъ же раздѣваются, обливаются и ихъ собственное бѣлье замѣняется бѣльемъ изъ заведенія. Ложе состоитъ изъ желѣзныхъ кроватокъ; голова младенца покоится не

на слишкомъ мягкой подушкѣ; зеленыя занавѣски по обѣ стороны кровати предохраняютъ глаза отъ яркаго свѣта. Комнаты надлежащимъ образомъ освѣжаются воздухомъ. Заботятся также по возможности о цѣлесообразномъ питаніи: мать ребенка, сдавая его утромъ и принимая вечеромъ, а по возможности и въ полдень въ свободное время обязана накормить младенца грудью; въ остальное время молоко матери замѣняется искусственнымъ кормленіемъ; такъ какъ послѣднее производится надлежащимъ образомъ, то оно все таки лучше той пищи, которая вопреки всѣмъ правиламъ гигіены предлагается обыкновенно въ низшихъ классахъ народа. Состоящій въ связи съ домомъ садъ съ тѣнистыми деревьями и лугомъ въ хорошую погоду служитъ дѣтямъ для прогулки на открытомъ воздухѣ.

Недостатокъ колыбеленъ состоитъ въ томъ, что онѣ до сихъ поръ существуютъ особнякомъ и не соединяются съ дѣтскими пріютами, или еще лучше съ дѣтскими садами, такъ чтобы воспитаніе безъ перерыва доводилось до посѣщенія настоящей школы. И въ самомъ дѣлѣ, колыбельни должны бы не только предохранять отъ голода и холода, не только спасать отъ грозящей внѣшней опасности неимущихъ и не только оберегать въ этомъ смыслѣ: онѣ должны бы вмѣстѣ съ тѣмъ печься и о внутреннемъ человѣкѣ, не отдѣляя въ попеченіи тѣло отъ души, связанныхъ самой природою, а напротивъ, образуя равномѣрно и то и другую, воспитывая такимъ образомъ уже въ младенцѣ гармоническаго человѣка. Онѣ не обращаютъ почти никакого вниманія на развитіе чувствъ, именно на первоначальное возбужденіе къ дѣятельности въ дѣтяхъ. Въ этомъ отношеніи онѣ одержимы тѣми же недостатками, какими заражены дѣтскіе пріюты: послѣдніе такъ же довольствуются однимъ лишь обереженіемъ, этимъ чисто отрицательнымъ пріемомъ, тогда какъ положительнымъ средствомъ для воспитанія у нихъ въ сущности служитъ одно только отъ правовѣрной теологіи исходящее обученіе закону Божію, причемъ дѣтямъ механически вдалбливаютъ библейскіе тексты и пѣсни, недоступные еще для ихъ познанія, а потому и не способные органически укорениться въ душѣ ребенка. Но все-таки нравственное значеніе какъ дѣтскихъ пріютовъ, такъ точно и колыбеленъ для общества неизмѣримо. Матери сами изо дня въ день приносятъ и опять уносятъ своихъ дѣтей, и даже въ полдень кормятъ младенцевъ своею грудью. Такъ благодаря этому онѣ знакомятся съ лучшимъ уходомъ за дѣтьми: добрый примѣръ и тутъ также оказывается цѣлесообразнѣе всякихъ поучительныхъ словъ. На посѣтителей изъ зажиточныхъ сословій учрежденіе колыбеленъ вліяетъ столь же благотворно: они здѣсь лучше всего узнаютъ, что именно требуется для успѣшнаго развитія нѣжнаго возраста и какъ

даже въ высшихъ сословіяхъ дѣтскія мало еще отвѣчаютъ образцу хорошей колыбельни, хотя при настоящемъ устройствѣ послѣднихъ воспитательный элементъ не заключаетъ въ себѣ почти ничего кромѣ тѣлеснаго ухода.

Дѣтскіе пріюты еще до 1780-го г. основаны извѣстнымъ своею обширною дѣятельностью Оберлиномъ въ Штейнталѣ, что въ Эльзасѣ. Родители, занятые промыслами или полевыми работами, не могли присмотрѣть какъ слѣдуетъ за своими дѣтьми, а если послѣднихъ предоставить самимъ себѣ и позволить имъ играть на улицѣ, то надо было опасаться что они подвергнутся разнымъ опасностямъ и заразятся дурными привычками; вслѣдствіе этого Оберлинъ велѣлъ на свой счетъ нанять и устроить просторныя комнаты, гдѣ дѣти полезно и пріятно проводили время подъ радушнымъ материнскимъ руководствомъ надзирательницъ, образованныхъ на этотъ конецъ имъ самимъ при содѣйствіи его супруги. При этихъ надзирательницахъ дѣти должны были говорить на чистомъ французскомъ языкѣ. Старшіе учились вязать, прясть, шить; когда они вдоволь занялись дѣломъ, то надзирательницы предлагали имъ ландкарты, а именно Штейнталя и его окрестностей, или раскрашенныя гравюры изъ библейской исторіи, сопровождая все это необходимыми объясненіями. Первое заведеніе, организованное исключительно для ухода за малолѣтними дѣтьми, основано было княгинею Павлиною въ Липпе-Детмольдѣ въ 1802-мъ г. Она принимала тамъ отнятыхъ уже отъ груди дѣтей, но не старше четырехъ лѣтъ, родители которыхъ нуждались въ пособіи этого рода. Во время полевыхъ работъ матери, т. е. начиная съ конца іюня и до исхода октября, дѣтей призирали по цѣлымъ днямъ: утромъ въ 6 часовъ ихъ приносили, а вечеромъ въ 8 брали домой. Все было устроено наилучшимъ образомъ относительно чистоты, пищи, пребыванія, ухода и надзора; няньки умѣли хорошо обходиться съ дѣтьми и пѣть также прекрасныя дѣтскія пѣсни; двѣнадцать особъ изъ знати поочередно вели надзоръ и часто нежданно посѣщали заведеніе; они дѣлали свои замѣчанія и сообщали ихъ еженедѣльно управительницѣ.—Затѣмъ Вольке въ 1805-мъ г. предложилъ устроить „пріютъ и подготовительное заведеніе“, въ которомъ дѣти обучались бы въ теченіе трехъ-четырехъ лѣтъ до поступленія въ школу. Впослѣдствіи онъ хвалилъ устроенное Вальдцекомъ въ Берлинѣ для дѣтей отъ 3-хъ или 4-хъ до 5-ти-лѣт. возраста, въ 1819-мъ открытое и принятое королемъ подъ свое особое покровительство заведеніе, которое въ то же время состояло въ связи съ подготовлявшимъ нянекъ Александринскимъ институтомъ и было расширено для болѣе взрослыхъ дѣтей.—Между тѣмъ сильно разростались дѣтскія училища въ Англіи, школы для малолѣтнихъ въ Нидерландахъ и во Франціи и пр.; послѣднія такимъ

образомъ пошли далѣе нѣмецкихъ начатковъ: тамъ онѣ не только питаютъ и содержатъ дѣтей, но развиваютъ ихъ также духовно, охраняютъ отъ порчи, пріучаютъ къ порядку и цѣлесообразными играми подготовляютъ къ школьному обученію.—Нѣмецкіе дѣтскіе пріюты послѣдовали этому примѣру, особенно съ 1828-го г.: они ежедневно съ утра до вечера призрѣваютъ дѣтей отъ 3-хъ до 7-милѣтняго возраста; надзоръ за самимъ заведеніемъ раздѣляютъ между собою женщины, учителя и священники.

Для того чтобы быть дѣйствительно благотворными заведеніями дѣтскіе пріюты должны, сообразуясь съ прошлымъ развитіемъ ихъ воспитанниковъ, вступить въ органическую связь съ колыбельнями, а сообразуясь съ будущимъ—съ народною школою,—они должны принять воспитанника изъ колыбельни сдать и его въ школу. Въ нихъ надлежитъ въ равной мѣрѣ печься какъ о тѣлесномъ, такъ и о духовномъ воспитаніи, и притомъ сообразно съ возрастомъ дѣтей. Поэтому въ комнатахъ для дѣтей должны находиться низкія скамьи со столами; необходимо устроить залъ для игръ и движеній на просторѣ. При этомъ непремѣнно должны находиться дворъ и садъ. Простое обереженіе да подчиняется высшей цѣли, а именно воспитанію, и дитя, играя, да развивается самодѣятельно. Гимнастическія игры и работы въ саду да развиваютъ члены и укрѣпляютъ тѣло,—а кирпичики, дощечки, палочки и т. п. да служатъ для самодѣятельныхъ занятій, а вмѣстѣ съ тѣмъ и для духовнаго развитія; при помощи метода, отвѣчающаго требованіямъ дѣтскаго возраста, надлежитъ развить въ дѣтяхъ способность въ ихъ мелкихъ произведеніяхъ осуществлять пластически ихъ представленія и идеи и въ такихъ занятіяхъ (въ стройкѣ, складываніи, плетеніи, лѣпкѣ и т. п.) возбуждать ихъ изобрѣтальность. Такой способъ трудиться играя, сопровождаемый часто пѣснями, сообщаетъ ребенку первыя понятія о формѣ, цвѣтахъ, величинѣ, числѣ, протяженіи, матеріи, ритмѣ и пр., развиваетъ музыкальное чувство, пріучаетъ къ порядку, опрятности и пр.,—лучше всего подготовляетъ къ дѣйствительной жизни. Чувствованіе возбуждается мелкими стишками, разсказами и т. п. Дѣтская вѣра нагляднымъ путемъ переносится къ Богу.—Если такова будетъ цѣль пріютовъ, то школьная система съ самаго основанія разовьется во всей своей истинѣ и силѣ, и хотя этимъ нельзя замѣнить домашнее, особенно материнское воспитаніе, но все таки дастся восполненіе, которое лучше дурнаго домашняго воспитанія и по возможности замѣняетъ послѣднее, если его во все нѣтъ,—которое предохраняетъ дѣтей отъ бѣдъ и всякой порчи,—служитъ крайне желаннымъ пособіемъ для родителей, лишенныхъ при всей любви своей средствъ самимъ заботиться о своихъ дѣтяхъ,—которое даетъ дѣтямъ столь необходимую для ихъ развитія возможность

быть и играть вмѣстѣ съ другими дѣтьми и такимъ образомъ при самостоятельномъ ихъ движеніи и на просторѣ развиваетъ въ нихъ послушаніе, любовь къ порядку, правдивость, миролюбіе и взаимную услужливость. Если дѣтскіе пріюты отвѣчаютъ этимъ требованіямъ, то въ нихъ водворится духъ Песталоцци,—изъ начатковъ дѣтской души постепенно развивающее и укрѣпляющее воспитаніе,—тогда они сдѣлаются тѣмъ, къ чему въ духѣ Песталоцци и въ строгой послѣдовательности изъ него Фребель направилъ воспитаніе первыхъ лѣтъ по законамъ природы, которымъ подчинена дѣтская жизнь,—словомъ они будутъ „дѣтскими садами".

4.

Дополнительныя школы.

Какъ дѣтскіе пріюты пекутся о молодомъ поколѣніи до поступленія его въ школу, такъ точно и вечернія училища при элементарныхъ назначаются для дѣтей, которымъ повседневныя занятія не позволяютъ пріобрѣтать въ школѣ необходимыя знанія,—сверхъ того въ фабричныхъ училищахъ, за которыя вступилась бо́льшая часть крупныхъ правительствъ, занятыя на фабрикахъ дѣти пользуются ученіемъ по крайней мѣрѣ по нѣскольку часовъ въ день,—а дополнительныя училища имѣютъ въ виду по истеченіи обычнаго учебнаго срока укрѣпить и продолжать далѣе все пройденное въ школѣ. Дополнительныя училища, смотря по различію званія, дальнѣйшему образованію котораго они служатъ, бываютъ: воскресныя (дополнительныя училища народной школы), ремесленныя, коммерческія и сельскохозяйственныя.

1. *Воскресныя училища* (называемыя также праздничными, репетиціонными, добавочными, тогда какъ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ уроки, даваемые обязаннымъ ходить въ школу дѣтямъ во время посѣва и жатвы, когда они не посѣщаютъ училищъ, носятъ названіе „воскресныхъ школъ") имѣютъ въ виду укрѣпить въ элементарныхъ знаніяхъ и по возможности вести далѣе вышедшихъ изъ народной школы мальчиковъ и дѣвочекъ до ихъ 16-ти-лѣтняго возраста. „Цѣль ихъ — сказано въ королевско-саксонскомъ уставѣ о народныхъ школахъ—частью повтореніе, утвержденіе и болѣе глубокое запечатлѣніе прежде пройденнаго въ дѣтскомъ училищѣ, частью расширеніе пріобрѣтенныхъ въ школѣ знаній и умѣній, на которыя въ дѣтскомъ училищѣ обращалось мало или вовсе не обращалось вниманія".

Необходимость ихъ призналъ уже Нимейеръ, заявивъ: „При выходѣ изъ элементарныхъ школъ, что обыкновенно бываетъ очень рано, для большей части поступающихъ на службу или въ ремесла людей вовсе прекращается возможность развиваться далѣе или по крайней мѣрѣ сохранить въ памяти пройденное и упражняться въ этомъ. Наступаетъ исключительно одна только физическая дѣятельность, причемъ умственная мало по малу утрачивается. Это можетъ быть причиною, что древніе занятіе ремесломъ считали недостойнымъ свободнаго человѣка. Въ этомъ отношеніи едва ли что можетъ быть благотворнѣе для такого класса людей, какъ дополнительное заведеніе, съ тѣмъ чтобы наверстать упущенное и продолжать далѣе начатое въ школѣ. Какъ полезно было бы, если бъ въ каждомъ болѣе или менѣе крупномъ мѣстечкѣ, въ каждомъ городѣ или въ каждой деревнѣ молодые, находящіеся на службѣ или въ ученіи люди могли пользоваться, хотя бы одинъ или нѣсколько часовъ въ недѣлю, дополнительнымъ преподаваніемъ и подъ руководствомъ учителя продолжать самыя необходимыя упражненія. Никакое разумное начальство ничего не могло бы имѣть противъ этого; оно само должно бы признать въ этомъ средство для поощренія нравственности“.

А при всемъ томъ нашлись противники воскресныхъ школъ. Въ доказательство ихъ нецѣлесообразности приводятъ слѣдующее: 1) Воскресный день назначенъ для молитвы и отдыха; а воскресныя школы нарушаютъ торжественное значеніе воскресенья; все равно какъ крестьянину не подобаетъ пахать, ремесленнику работать, профессору читать лекціи по воскресеньямъ, точно такъ же и учитель въ этотъ день не долженъ преподавать въ школѣ. 2) На учителя возлагалось бы черезъ-чуръ много, если бъ, преподавая цѣлую недѣлю въ школѣ и занимаясь по воскресеньямъ въ церкви, онъ въ единственный день для отдыха былъ еще обязанъ заниматься обученіемъ. 3) Связанная съ воскресными школами цѣль достигается скорѣе улучшеніемъ народныхъ школъ настолько, чтобы первыя оказались ненужными. Кто научился разъ навсегда хорошо писать, читать и считать, тотъ уже не разучится этому. Притомъ же и польза отъ воскресныхъ школъ вообще крайне скудная, такъ такъ въ нихъ ученью посвящается весьма мало времени.

Несмотря на эти возраженія, воскресныя школы существуютъ въ Вюртембергѣ уже съ 1695-го г. (впрочемъ скорѣе лишь въ замѣну элементарныхъ лѣтнихъ школъ и только для не конфирмованныхъ еще молодыхъ людей), въ Баденѣ съ 1754-го, въ Пруссіи съ 1763-го, въ Баваріи съ 1803-го г. Законами онѣ введены въ Австріи, Баваріи, Кобургъ-Готѣ, Кургессенѣ, Нассау и пр.; въ Саксоніи, великомъ герцогствѣ Гессенѣ и пр. онѣ состоятъ по свободному рѣ-

шенію отдѣльныхъ общинъ. Въ мѣстахъ, гдѣ узаконены воскресныя школы, тамъ посѣщеніе ихъ также предписано закономъ.

Предметы преподаванія въ воскресной школѣ тѣ же самые, что и въ народной: чтеніе, счетъ, письмо, пѣнье, нѣмецкій языкъ, общеполезныя знанія. Всѣ эти предметы должны примѣняться главнѣйше въ практической жизни; въ городскихъ дополнительныхъ школахъ преподаваніе можетъ доходить до реальныхъ предметовъ, до рисованія, межеванія и механики, а въ селахъ до обученія сельскому хозяйству. Но воскресная школа отнюдь не должна гоняться за черезъ-чуръ высокими цѣлями: ей поставляется предѣлъ ограниченнымъ временемъ обученія, степенью образованія учителя, свойствомъ учениковъ. Согласно съ этимъ Людвигъ предлагаетъ слѣдующія важныя правила для учителя воскресной школы: 1) Онъ помни, что передъ нимъ собственно уже не обязанные посѣщать школу ученики и потому да относится къ нимъ сообразно ихъ возрасту и ихъ независимому положенію. 2) Онъ старайся развить ихъ далѣе не только интеллектуально, но также и нравственно, а потому и пользуйся каждымъ удобнымъ случаемъ оживить и поддержать въ нихъ чувство религіи, нравственности, приличія и благопристойности. Недостойные ученики тотчасъ же исключаются. 3) Онъ не заносись съ своими учениками черезъ-чуръ высоко и оставайся въ сферѣ, къ которой они принадлежатъ и для которой они въ этихъ школахъ должны сдѣлаться еще полезнѣе и способнѣе. 4) Онъ да пользуйся пріобрѣтеннымъ посредствомъ воскресной школы вліяніемъ на своихъ учениковъ, съ тѣмъ чтобы дѣйствовать на нихъ и внѣ школы и особенно удерживать ихъ отъ безнравственныхъ удовольствій.

2. *Коммерческая дополнительная школа* отдѣляетъ предметы торговли отъ остальныхъ отраслей преподаванія и располагаетъ первые согласно времени ученія купца. Въ Штутгартѣ въ дополнительной школѣ для купцовъ ежедневно по одному часу утромъ (зимою отъ 8 до 9, а лѣтомъ отъ 7 до 8 часовъ) и въ полуторачасовой урокъ вечеромъ ученикамъ преподаютъ нѣмецкій, французскій и англійскій языки, нѣмецкую коммерческую корреспонденцію, счетоводство и чистописаніе; а въ высшихъ курсахъ—помощникамъ и старшимъ ученикамъ коммерческую географію, бухгалтерію, ученіе о векселяхъ, коммерческое право, корреспонденцію на французскомъ и англійскомъ языкахъ, нѣмецкія статистическія упражненія и итальянскій языкъ. Дополнительная школа для купцовъ въ Штутгартѣ служитъ вообще образцомъ для подобнаго рода заведеній.

3. Въ послѣднее время пытались также, и именно въ Вюртембергѣ, устроить *сельскохозяйственныя дополнительныя школы*. Онѣ предназначены сообщать какъ молодымъ, такъ и пожилымъ

земледѣльцамъ въ зимніе вечера наставленія касательно условій раціональнаго хозяйства, а потому имѣютъ рѣшить весьма трудную задачу, оттого что въ большей части случаевъ въ деревнѣ нѣтъ настоящаго учителя, которому была бы подъ силу такая задача, а съ другой стороны степень образованія и точка зрѣнія слушателей по большей части весьма различны и крайне низки, такъ что учителю пришлось бы начать съ элементарныхъ знаній, чтобы быть понятнымъ и доставить умственную пользу.

4. Изъ всѣхъ подобныхъ заведеній наиболѣе живучими оказались *ремесленныя дополнительныя школы*, ограничившія сначала свое обученіе однимъ только воскресеньемъ; во многихъ городахъ онѣ замѣнили собою воскресныя школы, а въ другихъ устроились бокъ съ послѣдними; онѣ въ сущности и большею частью были только школами рисованія, вскорѣ однако ученіе стало производиться по вечерамъ въ теченіе цѣлой недѣли, а потомъ онѣ, кромѣ рисованія, обучали еще лѣпной работѣ, элементарной математикѣ, естествознанію, корреспонденціи и т. п. Единичныя заведенія въ разныхъ городахъ отличаются другъ отъ друга какъ по объему, такъ и по цѣлямъ; они поддерживаются школьными деньгами, средствами общины, пособіями отъ правительства. Въ Пруссіи въ 1854-мъ г. было 220 такихъ школъ, а въ нихъ около 18000 учениковъ—(въ 1855-мъ уже 20000 учениковъ въ 232 школахъ): тутъ большею частью обучали только по воскресеньямъ счету, письму и рисованью; въ немногихъ лишь преподавали ежедневно геометрію, физику, естественную исторію, географію, исторію, корреспонденцію, технику, законовѣдѣнье, бухгалтерію, архитектуру, также законъ Божій и пѣнье. Съ каждою изъ провинціальныхъ техническихъ школъ въ Пруссіи связана ремесленная; эти 25 заведеній самыя значительныя въ Пруссіи, причемъ занятыя только по воскресеньямъ дополнительныя школы въ Берлинѣ организованы лучше всего; въ нихъ учителя высшихъ училищъ въ Берлинѣ преподаютъ на низшихъ курсахъ письмо, счетъ, нѣмецкій языкъ и рисованіе, а на слѣдующихъ взамѣнъ писанія геометрію, на высшихъ взамѣнъ рисованія французскій и англійскій языки, коммерческія знанія, географію, исторію, нѣмецкую литературу, физику, химію и пр. — Въ Австріи въ послѣднее время основали также ремесленныя дополнительныя школы: онѣ большею частью состоятъ въ связи съ реальными училищами. Въ состоящихъ при высшихъ и низшихъ реальныхъ училищахъ въ Вѣнѣ дополнительныхъ школахъ преподаютъ орѳографію и чистописаніе, корреспонденцію, ариѳметику, геометрію, рисованіе и геометрическое черченіе, физику, механику и химію. Самая старшая и вмѣстѣ съ тѣмъ самая обширная во всей имперіи дополнительная школа находится въ Брюннѣ. Она раздѣляется на

приготовительное и специальное отдѣленіе. Первое состоитъ изъ 2 годичныхъ курсовъ; на низшемъ отверждаются элементарныя знанія, тогда какъ на второмъ курсѣ преподаютъ законъ Божій (1 часъ), счетъ, геометрію, физику, черченіе и рисованіе (по 2 ч.), причемъ по произволу могутъ быть посѣщаемы лекціи бухгалтеріи, вексельнаго права, дѣлового стиля и химіи. Спеціальный отдѣлъ разбивается на части 1) для архитектурныхъ работъ: въ теченіе одного года съ 3 уроками рисованія, по 1 ч. лекціи; къ этому примыкаетъ зимній курсъ (исключительно для каменьщиковъ, плотниковъ и каменотёсовъ) съ 7 часами рисованія, 2 ч. архитектуры, 1 ч. геометріи и алгебры;—2) для механиковъ 3 часа рисованія и 3 часа лекцій на одногодичномъ курсѣ;—3) для ткачей два года, въ каждый изъ нихъ по 2 часа рисованія и 2 ч. лекцій.—Въ Баваріи уже въ 1823-мъ г. открылось въ Нюрнбергѣ ремесленное училище, гдѣ по воскресеньямъ до обѣда преподавали рисованіе и по вечерамъ два раза въ недѣлю математику, а именно архитекторъ Гейделофъ обучалъ рисованію и архитектурному черченію, старшій учитель гимназіи, впослѣдствіи статскій совѣтникъ Германъ, математикѣ, механикъ, впослѣдствіи профессоръ въ политехнической школѣ, Купплеръ, черченію машинъ. Начиная съ 1836-го г. къ лѣпной работѣ присоединили еще наставленіе въ отливкѣ металловъ и въ формовкѣ, въ гравировкѣ и рѣзьбѣ по дереву и т. п., — потомъ съ 1841-го г. ариѳметику и геометрію, съ 1842-го физику, а съ 1845-го химію. Отъ 1837-го до 1853-го г. число посѣтителей въ среднемъ выводѣ простиралось до 700 въ годъ; въ 1854-мъ г. въ училищѣ было 1287, а въ 1856-мъ—1600 учениковъ. Примѣру Нюрнберга вразсужденіи дополнительныхъ школъ послѣдовали Мюнхенъ, Аугсбургъ, Фюртъ, Вюрцбургъ и пр.—Около 1840-го г. въ Вюртембергѣ возникли въ большихъ городахъ „воскресныя ремесленныя училища“, гдѣ по 2 — 3 часа обучали только рисованію, тогда какъ въ „ремесленныхъ дополнительныхъ школахъ“ кромѣ воскресныхъ уроковъ, по вечерамъ въ будни преподавали рисованіе и лѣпку, счетъ, корреспонденцію, начальную и начертательную геометрію, физику, механику, химію, бухгалтерію, французскій и англійскій языки. Эти вечернія училища въ Вюртембергѣ проникли также и въ среду сельскаго населенія: съ 1858-го г. правительство побуждаетъ заняться устройствомъ подобныхъ дополнительныхъ школъ вездѣ, гдѣ благопріятствуютъ тому условія и личность учителя, съ тѣмъ чтобы по 2 часа въ два вечера на недѣлѣ, по крайней мѣрѣ въ теченіе 4½ зимнихъ мѣсяцовъ, преподавали тамъ письмо, счетъ и реальные предметы, сообщались сверхъ того наставленія по сельскохозяйственнымъ предметамъ или, смотря по мѣстнымъ потребностямъ, по техникѣ, а если учитель на то спо-

собенъ, то пусть обучаетъ также межеванію и черченію. Такимъ образомъ до 1860-го г. возникли зимнія вечернія школы, въ которыхъ болѣе или менѣе обращалось вниманіе на сельское хозяйство; въ Некарскомъ округѣ числомъ 29, причемъ около 800 посѣтителей, въ Шварцвальдскомъ 43 причемъ около 3000, въ Якстскомъ 16 при 350, въ Дунайскомъ 39 при 900, всего 127 школъ и въ нихъ около 3350 посѣтителей. Объ этихъ вечернихъ школахъ главное евангелическое учебное вѣдомство выразилось въ слѣдующемъ родѣ: здѣсь, особенно въ мѣстахъ, гдѣ вовсе нѣтъ иныхъ дополнительныхъ училищъ, слѣдуетъ преподавать сельскохозяйственныя свѣдѣнія, не упуская притомъ изъ виду дальнѣйшаго образованія въ школьныхъ предметахъ, потому что этимъ образованіемъ расширяется кругозоръ, развивается умъ, обогащается наглядка и возбуждается высшая, духовная жизнь.

Почти во всѣхъ нѣмецкихъ государствахъ, мало того, почти во всѣхъ ихъ провинціяхъ находятся ремесленныя дополнительныя школы, которымъ предстоитъ бороться съ однѣми и тѣми же трудностями: — съ неравными предварительными познаніями, — съ временемъ преподаванія, выпадающимъ большею частью въ часы, которые собственно назначены ученикамъ для отдыха отъ дневнаго труда,— съ соблюденіемъ дисциплины, такъ какъ здѣсь для того имѣется менѣе средствъ, нежели во всѣхъ остальныхъ учебныхъ заведеніяхъ, съ способностью учителей, потому что „преподавать популярно, это— рѣдкое искусство и еще никѣмъ не исполнялось удовлетворительно кромѣ настоящихъ людей науки.“ При изложеніи отдѣльныхъ предметовъ преподаванія въ каждой изъ школъ сообразуются съ учениками; однако, всѣ ремесленныя дополнительныя учебныя заведенія согласны между собою въ томъ отношеніи, что они ни въ одномъ изъ предметовъ не стремятся достичь законченности правильнаго, систематичнаго учебнаго курса, и что все избираемое ими для преподаванія проходится въ нихъ не бѣгло и наружно, а напротивъ, усвояется шагъ за шагомъ внутренно; въ естественныхъ наукахъ у нихъ опытъ предшествуетъ теоріи, въ ариѳметикѣ главная цѣль состоитъ въ умѣньи быстро считать, въ геометріи у нихъ по возможности болѣе занимаются задачами, въ рисованіи они какъ можно ранѣе пользуются моделями и т. д. — Ремесленныя, какъ и всякія вообще дополнительныя школы, помимо научнаго значенія, имѣютъ еще этическое, такъ какъ онѣ за предѣлы механическаго труда направляютъ и ведутъ въ область духа, внѣ круга механической работы пріучаютъ пользоваться духовными силами, наполняютъ и оживотворяютъ духомъ ремесло, вообще ремесленную жизнь и дѣйствія ея. Потому-то онѣ и составляютъ существенный моментъ въ развитіи современной культуры.

5.

Профессіональныя школы.

Профессіональныя школы имѣютъ непосредственно цѣлью ввести въ извѣстное званіе, образовать для него. Онѣ отличаются отъ дополнительныхъ школъ тѣмъ, что посѣщаются не одновременно съ практическою дѣятельностью, а напротивъ, либо предшествуютъ поступленію въ ученіе, либо включаются по выходѣ изъ ученія между послѣднимъ и поступленіемъ въ контору и т. п. Онѣ бываютъ различныя, смотря по различію профессій, къ которымъ готовится человѣкъ; потребность въ нихъ чувствовалась тѣмъ сильнѣе, чѣмъ громаднѣе были успѣхи промышленности, ремеслъ и торговли. Крупные и мелкіе ремесленники, торговцы, фабриканты, крупные земледѣльцы, судохозяева ни въ гимназіяхъ, ни въ народныхъ школахъ, не нашли ничего, что ввело бы ихъ непосредственно въ ихъ профессію и снабдило бы ихъ способностью сознательно заняться ею. Такимъ образомъ возникли ремесленныя школы, морскія училища, лѣсные институты, сельскохозяйственныя заведенія, артиллерійскія, архитектурныя, художническія школы и пр.; всѣмъ этимъ заведеніямъ грозила опасность,—черезъ-чуръ рано, т. е. безъ надлежащей предварительной умственной гимнастики, безъ теоретической подготовки, ограничиваясь однимъ образованіемъ для профессіи, погрязнуть въ ней окончательно, еслибъ благодаря реальному училищу они не обрѣли въ немъ свою школу всеобщей умственной гимнастики, дѣйствуя такимъ образомъ подобно Камчадаламъ, которые своихъ передовыхъ, самыхъ важныхъ для нартъ собакъ, долѣе всего держатъ въ темномъ логовѣ, выкармливая ихъ тамъ рыбьимъ отваромъ. Главные представители всѣхъ этихъ заведеній суть спеціально такъ-называемыя ремесленныя, коммерческія, военныя и сельско-хозяйственныя училища, вообще всякія школы, имѣющія цѣлью спеціальное образованіе промышленнаго и военнаго сословія.

1. Собственно ремесленное училище (техника въ болѣе тѣсномъ значеніи переработки вещества съ цѣлью наживы) есть продуктъ современной эпохи. Въ Пруссіи ремесленныя училища открыты въ 1817 году г. Бейтомъ и сперва предназначались для болѣе основательной теоретической подготовки собственно ремесленной. Такъ, напримѣръ, основанное въ 1818 году въ Аахенѣ ремесленное училище было слѣдствіемъ ощущаемаго правительствомъ недостатка въ строительныхъ мастерахъ: оно назначалось исключительно для плотниковъ, строителей мельницъ, колодезниковъ и

насосниковъ, для мастеровъ пожарныхъ трубъ, машинистовъ, штукатуровъ, слесарей, маляровъ, столяровъ, мѣдниковъ, лудильщиковъ и жестяныхъ дѣлъ мастеровъ. Въ заведеніе допускались молодые люди 14-ти лѣтъ отъ роду, умѣющіе читать и писать и знающіе четыре основныя дѣйствія ариѳметики. Мальчики безплатно обучались по воскресеньямъ и понедѣльникамъ до обѣда, а по средамъ и субботамъ послѣ обѣда рисованію и разнымъ математическимъ предметамъ съ примѣненіемъ къ извѣстнымъ житейскимъ задачамъ. Однако, ремесленное сословіе понемногу исчезало изъ ремесленнаго училища и перешло въ дополнительныя школы для ремесленниковъ; въ высшихъ же классахъ самого училища находились ученики, посвятившіе себя механикѣ, горному и рудокопному производству, — оно и преобразилось въ провинціальное ремесленное училище. Послѣднему въ Пруссіи предписано образовать механиковъ, химиковъ и архитекторовъ, вмѣстѣ съ тѣмъ теоретически и практически обучать разныхъ ремесленниковъ, каменьщиковъ, плотниковъ, колодезниковъ и проч., а также и фабричныхъ мастеровъ. Провинціальная ремесленная школа состоитъ изъ 2 классовъ, изъ коихъ низшій назначенъ главнѣйше для теоретическаго преподаванія и для упражненія въ рисованіи, а высшій для примѣненія пройденнаго къ ремесламъ. Пріемъ воспитанниковъ связанъ съ слѣдующими условіями: 1) ученикъ долженъ быть не менѣе 14-ти лѣтъ отъ роду; 2) онъ долженъ не только бѣгло читать по-нѣмецки, но также умѣть обучаться самостоятельно, читая отвѣчающую его кругозору книгу; 3) умѣть писать по-нѣмецки безъ грубыхъ орѳографическихъ ошибокъ и обладать четкимъ почеркомъ; 4) знать хорошо дѣйствія надъ цѣлыми числами и обыкновенными дробями и примѣнять эти вычисленія къ обыкновеннымъ ариѳметическимъ задачамъ, а также измѣрять практически плоскія прямолинейныя фигуры и призматическія тѣла; 5) умѣть рисовать. Предметы преподаванія въ провинціальномъ ремесленномъ училищѣ: a) чистая математика. Изъ геометріи: планиметрія, тригонометрія на плоскости, стереометрія и начальныя основанія начертательной геометріи вмѣстѣ съ синтетическимъ изложеніемъ главныхъ свойствъ коническихъ сѣченій. Межеваніе объясняется теоретически и главные пріемы его показываются на практикѣ. Изъ науки о числахъ: обыкновенная ариѳметика съ разными упражненіями въ практическомъ вычисленіи; алгебра до уравненій второй степени включительно, притомъ ариѳметическія и геометрическія пропорціи; необходимо тщательно изучить употребленіе логариѳмовъ. Примѣненіе алгебры и тригонометріи къ рѣшенію задачъ изъ планиметріи и стереометріи; b) физика. Послѣ введенія разсматривается въ твердыхъ тѣлахъ: плотность, растяжимость, упругость, твердость, хруп-

кость, структура; въ жидкихъ: плотность, сжимаемость, вѣсъ въ сосудахъ и въ сообщающихся трубкахъ, давленіе на стѣнки сосуда, капиллярность, эндосмозъ; въ воздухообразныхъ: упругость, плотность, законъ Маріотта, воздушный насосъ, законъ смѣшенія, всасыванье жидкостями и твердыми тѣлами; акустика,— ученіе о невѣсомыхъ тѣлахъ; c) химія. Главнѣйше неорганическая; при этомъ и органическая, строже вникая въ нее только по поводу техническихъ процессовъ. Практическія упражненія. Химическая технологія въ видѣ продолженія химическаго курса; d) минералогія; e) механика и ученіе о машинахъ: разбираются общіе законы статики и примѣняются къ объясненію простыхъ машинъ; опредѣленіе центра тяжести, на сколько оно достижимо элементарнымъ путемъ; законы движенія: свободное паденіе тѣлъ, паденіе по наклонной плоскости, маятникъ; треніе, несгибаемость канатовъ; сопротивленіе воздуха; законы объ ударѣ; простыя части машинъ; водоподъемныя машины, гидравлическій прессъ, водяныя колеса, мельницы, воздухъ какъ двигатель, паровыя машины. Преподаваніе должно быть по возможности наглядное и опираться попреимуществу на фактахъ; безъ помощи моделей оно немыслимо; f) архитектура: все необходимое практическимъ путемъ; g) рисованіе и моделировка: насколько возможно по моделямъ, потомъ попытки по собственнымъ проектамъ; моделировка подъ-конецъ.— Преподаваніе по обоимъ классамъ распредѣляется слѣдующимъ образомъ: низшій классъ (зимній и лѣтній семестръ): планиметрія 4, алгебра до уравненій второй степени включительно 3, практическія выкладки 4, физика 4, химія 4, рисованіе 7, черченіе 9 час., итого 35 часовъ въ недѣлю. Высшій классъ: зимній семестръ: продолженіе алгебры, тригонометрія 3, стереометрія, начертательная геометрія 3, практическія выкладки 2, механика и ученіе о машинахъ 3, химическія работы, вмѣстѣ съ тѣмъ повтореніе физики и химіи 4, минералогія 2, архитектура и смѣты постройкамъ 3, рисованіе и моделировка 7, черченіе 9 час., итого 36 часовъ въ недѣлю. На выпускныхъ экзаменахъ требуется: a) изъ нѣмецкаго: экзаменующійся долженъ обладать нѣкоторымъ искусствомъ въ связномъ устномъ изложеніи и расположеніи легкихъ тэмъ, умѣть также простымъ, по возможности правильнымъ слогомъ выражаться письменно объ извѣстномъ предметѣ; b) въ простомъ и коммерческомъ счетѣ онъ долженъ не только основательно знать всѣ правила съ ихъ доказательствами, но пріобрѣсть также искусство въ практическихъ выкладкахъ; c) въ алгебрѣ онъ долженъ твердо усвоить себѣ ученіе о четырехъ основныхъ дѣйствіяхъ надъ общими величинами, о степеняхъ, корняхъ объ ариѳметической и геометрической прогрессіяхъ, о логариѳмахъ, опредѣленныхъ уравненіяхъ первой и второй степени, и умѣть также практически безошибочно

производить алгебраическія выкладки; d) въ геометріи онъ долженъ въ точности знать теоремы изъ планиметріи, стереометріи и тригонометріи на плоскости съ ихъ доказательствами, рѣшать также путемъ построенія геометрическія задачи, потомъ освоиться съ примѣненіемъ алгебры и тригонометріи къ геометріи, а сверхъ того съ тригонометрическими числовыми выкладками; e) въ физикѣ его знанія должны простираться на всю область этой науки въ элементарномъ, но точномъ, по возможности на опытѣ основанномъ смыслѣ; f) точно также и химическія свѣдѣнія его должны опираться по возможности на собственныя наблюденія и опыты, они должны быть основательно постигнуты и представить очеркъ всей неорганической химіи. Онъ долженъ усвоить себѣ и понимать нѣкоторыя химико-техническіе процессы, не вдаваясь, впрочемъ, въ излишнее многознаніе; g) естественно-историческія свѣдѣнія простираются именно на минералы, имѣющія примѣненіе въ техникѣ; h) онъ долженъ твердо усвоить себѣ механику и ученіе о машинахъ; i) онъ обязанъ знать простыя архитектурныя постройки; k) въ черченіи онъ долженъ правильно и чисто исполнить рисунокъ по основательно усвоенному ученію о проекціи и тѣняхъ, чертить простыя машины и зданія, изобразить ихъ въ планѣ, профилѣ и разрѣзѣ. Въ рисованіи и моделировкѣ онъ обязанъ обладать нѣкоторымъ искусствомъ и изощреннымъ глазомѣромъ.

Прусскія провинціальныя ремесленныя училища служатъ образцомъ для заведеній подобнаго рода въ Германіи. Въ другихъ нѣмецкихъ земляхъ ремесленныя школы, какъ вѣрно замѣчаетъ Ланге, или слѣдуютъ совсѣмъ другому направленію, или находятся на покинутой уже Пруссіей ступени развитія, напр. въ Вюртембергѣ; здѣсь ремесленныя дополнительныя школы стоятъ на степени прежнихъ прусскихъ школъ двадцатыхъ годовъ, а не то—на степени теперешнихъ связанныхъ съ провинціальными училищами дополнительныхъ школъ для ремесленниковъ; а собственно ремесленныя училища тамъ въ сущности не что иное какъ реальныя школы со множествомъ предметовъ и съ многолѣтнимъ курсомъ; въ нихъ только рисованіемъ занимаются нѣсколько тщательнѣе. Въ Ганноверской провинціи въ 1831 г. положено основаніе высшей ремесленной школы. Въ 1863 г. тамъ помимо политехнической и высшихъ ремесленныхъ училищъ въ Нинбургѣ и Гильдесгеймѣ находилось 37 обыкновенныхъ ремесленныхъ школъ въ королевствѣ. Въ архитектурномъ училищѣ въ Нинбургѣ считается 14 учителей и около 200 учениковъ; въ высшей школѣ въ Гильдесгеймѣ 4 старшихъ, 7 младшихъ учителей и 92 ученика; въ остальныхъ 37 ремесленныхъ школахъ вмѣстѣ находится всего 175 учителей и 4300 ученикахъ.—Въ Гамбургѣ въ 1864 г. правительствомъ

также было основано техническое училище.—Для ихъ восполненія въ послѣднее время открыли ремесленную школу для дѣвицъ; это было осуществлено частнымъ обществомъ, во главѣ котораго находится д-ръ Г. А. Мейеръ; равно отличающійся какъ купецъ и ученый; вмѣстѣ съ своею умною супругою онъ пытается проложить въ этой области новые пути и такимъ образомъ содѣйствовать отчасти рѣшенію соціальнаго вопроса. Для этого новаго заведенія отведено прекрасное и великолѣпное зданіе, но оно ждетъ еще „во всѣхъ отношеніяхъ прочной и отвѣчающей современнымъ требованьямъ новѣйшей организаціи“.—Въ Австріи сами реальныя школы не что иное какъ настоящія ремесленныя училища, такъ какъ ихъ прямая цѣль—служить подготовкою къ высшимъ техническимъ заведеніямъ. Въ Баварскихъ ремесленныхъ училищахъ принимающихъ воспитанниковъ уже на 12 лѣтнемъ возрастѣ и требующихъ основательнаго элементарнаго образованія въ нѣмецкомъ языкѣ и ариѳметикѣ, въ 3 курсахъ преподаютъ: законъ Божій, ариѳметику (алгебру, геометрію), естественную исторію, химію, физику (механику), технологію, рисованіе (моделировку, лѣпное дѣло), нѣмецкій языкъ, исторію и географію, французскій языкъ и каллиграфію. Во всѣхъ техническихъ заведеніяхъ введена система спеціальныхъ учителей, такъ впрочемъ, что нѣсколько сродныхъ между собою предметовъ поручаются обыкновенно одному преподавателю, но въ болѣе обширныхъ заведеніяхъ даже по одному предмету (особенно по рисованію) назначается по нѣскольку учителей. Въ 1835-мъ г. въ Баваріи учениковъ во всѣхъ ремесленныхъ школахъ было 1450; а въ 1852-мъ — 2549.

2. *Коммерческія училища*, въ которыхъ молодые люди обучаются всѣмъ коммерческимъ наукамъ—товаровѣдѣнью, оптовой торговлѣ, бухгалтеріи, счетоводству, корреспонденціи, знанію монетъ, мѣръ и вѣсовъ, мануфактурному и фабричному производству, меркантильной географіи, вексельному дѣлу, коммерческому праву, кредитной системѣ и новѣйшимъ языкамъ,—суть точно также произведенія современной эпохи, но до сихъ поръ были большею частью общинными и частными заведеніями. Первымъ такого рода заведеніемъ была коммерческая академія въ Гамбургѣ съ 1767-го г.; по образцу ея была основана такая же въ Любекѣ; въ послѣдней съ теоритическимъ обученіемъ соединилось вмѣстѣ и практическое главнѣйше образованіе молодыхъ людей въ воображаемой торговой конторѣ съ обширнымъ дѣлопроизводствомъ. Къ той же цѣли вели коммерческія училища въ Бременѣ, Магдебургѣ, Нюрнбергѣ, Эрфуртѣ и пр. Примѣру Германіи послѣдовала потомъ и Франція въ 1820-мъ г. съ ея „спеціальнымъ училищемъ торговли и промышленности“, Бельгія съ „центральною школою торговли и промышленности“

Россія съ „коммерческими академіями“ въ Петербургѣ и Москвѣ. Въ Англіи и Соединенныхъ Штатахъ также есть разныя коммерческія училища, всѣ они частныя заведенія. Въ Испаніи коммерческія школы состоятъ въ связи съ коммерческими палатами.

По образцу „коммерческаго училища“ во Франціи, въ Лейпцигѣ въ 1831-мъ г. также и для Германіи пытались создать коммерческое заведеніе; оно имѣетъ въ виду: 1) всѣмъ молодымъ торговцамъ дать возможность пріобрѣсть самое необходимое для купца научное образованіе (низшій курсъ), и 2) желающимъ посвятить себя впослѣдствіи торговлѣ, фабричному производству и пр. молодымъ людямъ доставить надлежащую теоретическую и практическую подготовку въ необходимыхъ для того наукахъ, знаніяхъ и искусствахъ. Образецъ законченнаго заведенія подобнаго рода представляетъ коммерческое училище въ Оффенбахѣ, имѣющее свою собственную элементарную школу, куда принимаются ученики начиная съ 6 и до 14-лѣтняго возраста и гдѣ они пользуются основательнымъ и практическимъ преподаваніемъ. Собственно коммерческое училище принимаетъ своихъ воспитанниковъ уже на 14-ти лѣтнемъ возрастѣ, съ тѣмъ чтобы въ двухъ или трехъ-годичномъ курсѣ надлежащимъ образомъ подготовить ихъ ко вступленію въ практическую дѣловую жизнь. Спеціальными учителями преподаются слѣдующіе предметы: нѣмецкій, французскій, англійскій, итальянскій языки, грамматика, корреспонденція, торговыя сношенія и литература; исторія и географія, обращая особенное вниманіе на торговлю; математика, теоретическая и практическая химія; физика и технологія, товаровѣдѣнье, нѣмецкая, итальянская и англійская бухгалтерія; коммерческая ариѳметика; коммерческое и вексельное право, политическая экономія, чистописаніе; рисованіе; гимнастика и пѣніе. Внѣ учебнаго времени воспитанникамъ представляется возможность посѣщать разныя фабрики въ городѣ; подъ надзоромъ и руководствомъ одного изъ учителей они читаютъ дѣльныя газеты, коммерческія, политико-экономическія и статистическія статьи. Въ своемъ родѣ великолѣпное, имѣющее скорѣе характеръ академіи, нежели училища, заведеніе находится въ Прагѣ, руководимое въ настоящее время Арендсомъ. Его годовые отчеты свидѣтельствуютъ о педагогической и научной основательности, какою проникнуто все заведеніе. Вообще же кажется, что коммерческое училище въ видѣ профессіональной школы не въ состояніи еще усвоить себѣ свой центръ тяжести. Разграниченье предназначаемыхъ для подобныхъ заведеній предметовъ трудно,—говоритъ Горстъ Кеферштейнъ—такъ какъ понятію о торговцѣ придается весьма широкое и многообразное значеніе. Мелочной торговецъ принимаетъ къ себѣ

большею частью молодыхъ учениковъ, обладающихъ относительно скуднымъ образованіемъ. Если же въ коммерческомъ училищѣ этимъ ученикамъ дается возможность къ дальнѣйшему образованію, то оно уже не что иное какъ дополнительная школа. Оптовой торговецъ отъ поступающихъ къ нему въ ученіе требуетъ обыкновенно солиднаго всеобщаго образованія; практическое образованіе, пріобрѣтаемое послѣднимъ въ его конторѣ, онъ считаетъ единственно полезнымъ, а теоретическое дальнѣйшее развитіе молодыхъ людей, которое по его мнѣнію составляетъ задачу цѣлой жизни, онъ предоставляетъ личному трудолюбію. Въ его глазахъ вовсе не существуетъ коммерческихъ училищъ въ видѣ профессіональныхъ школъ. Эти училища во всякомъ случаѣ трудно включить въ общій организмъ образовательныхъ заведеній, если ихъ не устроить, какъ того требуетъ Кеферштейнъ, на педагогической основѣ. По его мнѣнію, они должны помимо профессіональнаго дать еще чисто человѣчное образованіе, и какъ своимъ исполненіемъ, такъ и внутреннимъ устройствомъ сколько возможно привлекать къ себѣ учащихся. А потому онъ и предлагаетъ выборъ и объемъ преподаванія измѣрять по ихъ образовательному вліянію и возвести именно изученіе языка также и въ коммерческомъ училищѣ въ формальное образовательное средство. Онъ требуетъ главнѣйше обширнаго развитія языкознанія, письменнаго изложенія и филологической способности, къ чему по его мнѣнію многіе изъ предметовъ въ коммерческомъ училищѣ представляютъ отличныя условія. Преподаваніе исторіи и географіи по немъ слѣдуетъ также возвести до формальнаго образовательнаго средства, въ коммерческую школу должны войти также и словесныя науки, „для того чтобы возросло молодое поколѣніе купцовъ, которое было бы въ состояніи водвориться и освоиться въ святилищѣ наукъ и научилось бы поклоняться инымъ богамъ, а не „доллару“ и „разнузданной чувственности“. Еслибъ дѣйствительно дошло до того, что молодой купецъ, вышедъ изъ ученія, не поступилъ бы прямо на службу „доллара“, а напротивъ, не приступая еще къ наживѣ, добивался бы обще-человѣчнаго и научно-спеціальнаго образованія, то возникаетъ еще вопросъ; не лучше ли всего подходящее для него заведеніе соединить съ ремесленною или политехническою школою.

3. Сельскіе хозяева все болѣе и болѣе убѣждаются, что земледѣліе не можетъ довольствоваться одною только скудною практическою подготовкой. Поэтому, довершивъ послѣднюю, они стараются поступить въ одно изъ сельскохозяйственныхъ учебныхъ заведеній, которыя въ иныхъ странахъ стоятъ уже въ связи съ университетомъ, какъ напр. въ Іенѣ, или съ ремесленными школами. Такъ между прочимъ въ Баваріи, гдѣ преподаваніе въ

сельскохозяйственныхъ и ремесленныхъ училищахъ состоитъ а) изъ чисто техническихъ предметовъ фабричнаго и сельскохозяйственнаго свойства и в) изъ реальныхъ предметовъ. Но сельскохозяйственный курсъ проводится вполнѣ лишь въ немногихъ школахъ (въ Нюрнбергѣ, Вюрцбургѣ, Фрейзингѣ); послѣднія большею частью ограничиваются сельскохозяйственною энциклопедіею съ нѣкоторыми прак ическими упражненіями. Въ ремесленной школѣ въ Нюрнбергѣ въ 3 курсахъ сельскохозяйственнаго отдѣла проходятся законъ Божій, теорія сельскаго хозяйства, естественная исторія, физика и химія, ветеринарная наука, и анатомія, ариѳметика и геометрія, рисованіе. нѣмецкій языкъ, географія, чистописаніе и практическія земледѣльческія упражненія. Въ Пруссіи помимо другихъ сельскохозяйственно-техническихъ институтовъ находятся высшія агрономическія учебныя заведенія въ Эльденѣ близъ Грейфсвальда, въ Поппельедорфѣ близъ Бонна, оба въ связи съ тамошними университетами, и въ Проскавѣ близъ Оппельна,—послѣднее съ 1848-го г. перешло къ министерству торговли. Цѣль ихъ—теоретическое и практическое образованіе какъ будущихъ управляющихъ, такъ и сельскихъ хозяевъ. Въ ихъ кругъ преподаванія входитъ земледѣліе, скотоводство, сельскохозяйственная промышленность, химія, физика, естествовѣдѣніе, математика, особенно прикладная наука о народномъ хозяйствѣ, сельскохозяйственная технологія, ветеринарная наука, лѣсоводство, сельскохозяйственная архитектура, сельскохозяйственное право, исторія и статистика сельскаго хозяйства. Практическое исполненіе идетъ рука объ руку съ преподаваніемъ. По одному изъ отчетовъ правленія въ Эльденѣ отъ 1840-го г., полный курсъ тамъ продолжается 2 года, изъ нихъ по малой мѣрѣ $1^1/_2$ необходимы для того, чтобы въ надлежащей послѣдовательности прослушать большую часть наукъ. За каждый изъ трехъ первыхъ семестровъ вносится по 60, а за четвертый 40 талеровъ. Отъ вступающихъ требуется: 1) Чтобы ему было не менѣе 18-ти лѣтъ отъ роду. 2) Если онъ не предъявитъ аттестата зрѣлости, какой и здѣсь требуется отъ студентовъ, желающихъ приготовиться къ государственной службѣ, то обязанъ представить свидѣтельство о томъ, что обладаетъ тѣми элементарными знаніями и тою степенью умственной зрѣлости, которыя какъ необходимое условіе легко опредѣляются изъ всего направленія заведенія вообще. 3) Предъявить оффиціальное или оффиціально удостовѣренное свидѣтельство о нравственномъ поведеніи за послѣдній годъ. 4) Законнымъ порядкомъ засвидѣтельствованное разрѣшеніе со стороны отца или опекуна для поступленія въ заведеніе. 5) Предшествующее по малой мѣрѣ одногодовое обученіе сельскому хозяйству или по крайности пребываніе до тѣхъ поръ въ условіяхъ, въ ко-

торыхъ представлялась возможность ближе ознакомиться съ сельскохозяйственною практикою.—Желающій посѣщать учебное заведеніе въ Поппельсдорфѣ обязанъ предъявить надлежащее свидѣтельство академической зрѣлости, такъ какъ каждый изъ вступающихъ считается студентомъ Боннскаго университета; но если основываясь на посѣщеніи университета, онъ обяжется не предъявлять никакихъ правъ на должность въ ученой, государственной или церковной службѣ, то долженъ представить аттестатъ зрѣлости изъ высшаго мѣщанскаго или реальнаго училища, или наконецъ удовлетворительное нравственное свидѣтельство и притомъ аттестатъ отъ директора того учебнаго заведенія, гдѣ находился, въ томъ смыслѣ, что онъ достаточно подготовленъ для поступленія въ сельскохозяйственное учебное заведеніе. — Другія заведенія въ этомъ родѣ находятся: а) въ Австріи, экономическій институтъ въ Крумавѣ, что въ Богеміи, въ Германіи сельскохозяйственный институтъ въ Мёгелинѣ, что въ Маркѣ, основанный Теэромъ, а въ 1819-мъ г. возведенный въ королевскую земледѣльческую академію, институтъ въ Шлейсгеймѣ въ Баваріи, земледѣльческое и лѣсное учебное заведеніе въ Гогенгеймѣ въ Вюртембергѣ, земледѣльческое и лѣсное заведеніе въ Тарандтѣ въ Саксоніи, сельскохозяйственное учебное заведеніе въ Регенвальдѣ въ Помераніи, сельскохозяйственное и лѣсное учебное заведеніе въ Эйзенахѣ, земледѣльческая школа въ Гейсбергѣ въ Нассау и пр.; б) *во Франціи* сельскохозяйственное заведеніе въ Гриньіонѣ; в) въ *Венгріи* Георгиконъ въ Кетцгели, экономическое учебное заведеніе въ *Венгерскомъ Альтенбургѣ;* г) въ *Россіи* земледѣльческая академія въ Москвѣ, лѣсной институтъ въ Петербургѣ. Всѣ поименованныя и не поименованныя заведенія этого рода существенно содѣйствовали подъему земледѣлія, а слѣдовательно также и всеобщаго благосостоянія и образованія.

4. *Военно-учебныя заведенія* раздѣляются на гарнизонныя школы и военные сиротскіе дома,—на кадетскіе корпуса, дивизіонныя школы, артиллерійскія и инженерныя училища. Они вышли изъ дворянскихъ академій и образовались мало по малу, отвѣчая требованіямъ военнаго образованія офицеровъ. Сначала они были грубы, какъ и самое ремесло, къ какому подготовляли. Въ 1740-мъ г. въ кадетскомъ корпусѣ въ Дрезденѣ находились еще слѣдующаго рода учителя, называемые мастерами строеваго ученія: 3 инженерныхъ офицера, 1 учитель фехтованія съ 1 помощникомъ, 2 преподавателя языка, 1 учитель танцованія съ 1 помощникомъ 1 преподаватель географіи, 1 преподаватель закона Божія, 1 учитель ариѳметики. Дисциплина была грубая: кадетовъ босикомъ ставили къ позорному столбу, присуждали къ тяжкой работѣ;

имя ихъ, въ случаѣ не рѣдко совершавшихся побѣговъ, съ позоромъ прибавилось къ висѣлицѣ. Мѣсяца по три они отлучались отъ ученія въ отпускъ, и комендантъ охотно отпускалъ ихъ, тѣмъ болѣе что благодаря этому экономія поступала въ его кассу и составляла его доходъ. Совсѣмъ въ иномъ родѣ сложились „главныя правила организаціи королевскаго прусскаго кадетскаго корпуса“ отъ 1844-го г., когда военное дѣло изъ ремесла преобразилось въ искусство и науку. Тамъ введены слѣдующія условія пріема: для 11-ти-лѣтнихъ мальчиковъ въ нѣмецкомъ языкѣ умѣнье читать и орѳографически правильно писать; въ латинскомъ этимологія до правильныхъ глаголовъ включительно; во французскомъ по возможности правильное чтеніе, этимологія до вспомогательныхъ глаголовъ включительно; въ ариѳметикѣ четыре основныя дѣйствія надъ цѣлыми, именованными и отвлеченными числами; —для 12-ти-лѣтнихъ мальчиковъ предметы, проходимые въ шестомъ классѣ заведенія; —для 13-ти-лѣтнихъ предметы пятаго класса и т. д. Кадетскій корпусъ какъ научное заведеніе, состоитъ изъ одного старшаго и шести гимназическихъ классовъ, изъ коихъ въ каждомъ изъ 4 провинціальныхъ кадетскихъ корпусовъ содержатся 4 низшихъ, а въ главномъ институтѣ сверхъ того старшій и два высшихъ класса. Въ шестомъ проходятъ: изъ закона Божія (2 ч.): священная исторія ветхаго завѣта, заучиванье наизустъ текстовъ и церковныхъ пѣсенъ, —изъ нѣмецкаго языка (4 ч.): умственныя упражненія, разговоры и чтеніе, изустное и письменное подражаніе прочитаннымъ разсказамъ, практическое упражненіе въ орѳографіи, декламація, —изъ латинскаго (6 ч.) повтореніе этимологіи съ упражненіями до простыхъ неправильныхъ глаголовъ, —изъ французскаго (4 ч.) чтеніе, заучиванье вокабуловъ, орѳографическія упражненія, склоненія, имена числительныя, вспомогательные глаголы, переводы легкихъ статей изъ учебника, —изъ практической ариѳметики (3 ч.) четыре основныя дѣйствія надъ дробями, лѣтосчисленіе, умственное счисленіе, —изъ исторіи (2 ч.) общій обзоръ исторіи въ связи съ біографіею знаменитыхъ мужей, —изъ географіи (2 ч.) поясненія изъ математической географіи для пониманія на глобусѣ, общій обзоръ частей свѣта, ихъ странъ, главныхъ городовъ, рѣкъ и горъ, также океановъ. Въ первомъ проходятъ: изъ закона Божія —конфирмаціонное ученіе на основѣ малаго катехизиса Лютера, изъ нѣмецкаго—исторія литературы, сочиненія, разборы, рѣчи на данныя темы, чтеніе лекцій по составленнымъ запискамъ или на данныя темы; изъ латинскаго—упражненія, Титъ Ливій (Саллюстій читается бѣгло); изъ французскаго—упражненія, Иделеръ и Нольте, 3-ья часть, Мишель Пэрренъ посмѣнно съ военными этюдами Бовэ, упражненія въ разговорахъ; изъ математики—прогрессіи, логариѳмы, уравне-

нія высшихъ степеней, сложные проценты, приложеніе алгебры, тригонометрія; изъ исторіи—основательное повтореніе новой, особенно новѣйшей и отечественной исторіи; изъ географіи— основательное повтореніе, расширеніе всего пройденнаго съ упражненіями, подробное изложеніе математической географіи; изъ естественныхъ наукъ—теплота, электричество, магнетизмъ, звукъ и свѣтъ; изъ черченія плановъ—теоретическія и практическія упражненія. Въ старшемъ классѣ проходятъ 1 ч. изъ закона Божія важнѣйшія статьи изъ церковной исторіи съ ссылками на священное писаніе,— 14 ч. военныя науки, а именно знаніе оружій, артиллерію, фортификацію, малую войну, элементарную тактику,—3 ч. черченіе плановъ въ теоретическихъ и практическихъ упражненіяхъ, начертаніе плана съ объясненіями по топографическимъ правиламъ, начертаніе горныхъ частей по даннымъ профилямъ на плоскости и пр.,—2 ч. нѣмецкія сочиненія научныхъ статей по собственнымъ тэмамъ и чтеніе лекцій такого же содержанія,—2 ч. изъ французскаго: чтеніе, упражненія въ разговорѣ и въ стилѣ, обзоръ французской литературы, 2 ч. главныя ученія изъ химіи,—2 ч. философская пропедевтика,—2 ч. конституція Прусскаго государства.—Въ кадетскомъ корпусѣ придается такое же большое значеніе нравственному образованію, какъ и научному: „Помимо общаго образованія изъ воспитанниковъ разсудительныхъ, вѣрноподданныхъ и правдивыхъ людей, кадетскій корпусъ имѣетъ еще цѣлью образовать изъ порученныхъ ему юношей, насколько то возможно путемъ воспитанія, храбрыхъ и доблестныхъ воиновъ, искусныхъ и прозорливыхъ предводителей, вѣрныхъ и преданныхъ защитниковъ короля и отечества. Но основою воспитанія служитъ христіанская вѣра и христіанское благочестіе. При этомъ воспитательными средствами должны служить: примѣръ наставниковъ и учителей, преподаваніе, распредѣленіе воспитанниковъ на нравственные классы, военная организація, увѣщанія, хвала и порицаніе, награды и наказанія. Награды состоятъ какъ въ знакахъ бо́льшого довѣрія вообще, такъ и въ переводѣ въ высшій нравственный классъ или въ производствѣ въ ефрейторы и унтера. Наказанія примѣняются слѣдующаго рода: исправительныя наказанія, лишеніе отпуска, лишеніе блюда, арестъ, переводъ въ низшій нравственный классъ, разжалованье и исключеніе изъ института. Тѣлеснымъ наказаніямъ подлежатъ только воспитанники до четырнадцати-лѣтняго возраста, да и тѣ лишь за такіе проступки, строгая кара за которые считается крайнею мѣрою исправленія.“—На подобныхъ началахъ основано военно-учебное заведеніе въ Ганноверѣ, находившееся прежде подъ непосредственнымъ покровительствомъ и вѣдѣніемъ короля.

---

b. НАРОДНАЯ ШКОЛА.

I. Побудительныя причины въ развитіи современной народной школы.

6

Обзоръ побудительныхъ причинъ.

Никто до Песталоцци, ни послѣ него не возбудилъ такой какъ онъ всепроникающей реформы въ системѣ народной школы. Ему по праву принадлежитъ названіе отца новѣйшей педагогики, и если притомъ обратить вниманіе на его личность и на его житейскія невзгоды, то Пальмеръ правъ, называя его мученикомъ и спасителемъ педагогики. Онъ указалъ на самые существенные моменты, на основаніи которыхъ педагогика можетъ быть доведена до теоретическаго и практическаго ея совершенства: 1) Циллеръ говоритъ: „Какъ у Руссо, такъ и у Песталоцци, человѣкъ изъ своего естественнаго состоянія переходитъ къ общественному, по мнѣнію того и другого это естественное состояніе наиболѣе блаженное, а общественное наименѣе совершенное, оно же источникъ всякаго зла. Но на этомъ мѣстѣ пути ихъ расходятся. Такъ какъ Руссо въ общественныхъ условіяхъ видитъ одни только ограниченія и ухудшенія человѣческаго бытія, то и требуетъ возврата къ естественному состоянію: Песталоцци напротивъ того признаетъ необходимость идти не вспять, а впередъ. Опытъ, пріобрѣтаемый человѣкомъ въ общественномъ состояніи, долженъ убѣдить его въ заблужденіяхъ и ничтожествѣ его животной природы и вести такимъ образомъ къ признанію нравственнаго права, долженъ пробудить въ сознаніи его долгъ, потушить и истребить въ самомъ себѣ всю порчу животной природы и общественной закоснѣлости. Взглядъ Руссо на порчу общественныхъ условій ведетъ ко внѣшней политической революціи; а Песталоцци требуетъ внутренняго нравственнаго преобразованія, такъ чтобы нравственнымъ духомъ прониклись самыя условія, которыя безъ этого высшаго духа не что иное какъ проявленія своекорыстія“. Этимъ Циллеръ указалъ на первый моментъ, которымъ Песталоцци вышелъ изъ предѣловъ прежняго воспитанія: Песталоцци не только отрицаетъ, подобно Руссо, но онъ въ то же время и полагаетъ; Песталоцци постигаетъ при-

роду въ самой жизни ея, въ ея дѣйствительной сути, и на этомъ онъ созидаетъ свою педагогику. 2) „У Руссо— говоритъ Пальмеръ—сказанный отрицательный характеръ имѣетъ послѣдствіемъ то, что самый принципъ для примѣненія педагогическихъ средствъ, для выбора и послѣдовательности предметовъ преподаванія и пр. онъ выводитъ единственно и только изъ противоположности къ существующему. Такъ какъ въ его время пренебрегалось тѣлесное воспитаніе, и дѣти напротивъ того обременялись всякимъ научнымъ хламомъ, то онъ и считаетъ главнымъ дѣломъ тѣлесное воспитаніе и закалъ; воспитаннику достаточно знать лишь то, что онъ самъ видитъ и пр. У Базедова тоже отсутствіе всякаго принципа, но въ другомъ родѣ: все, что полезно знать или умѣть въ гражданскомъ быту, то и должно быть изучаемо, и все это порознь самымъ легкимъ и пріятнымъ образомъ. У Песталоцци напротивъ того вмѣсто такой распущенности все вытекаетъ изъ одного начала. По его идеѣ, какъ предметы преподаванія, такъ и способъ ихъ изложенія подчиняются заимствованному изъ человѣческой натуры закону, который въ Ифертенѣ и назывался просто „методомъ“. Вслѣдствіе такого единства всего дѣла воспитанія, вслѣдствіе единства различныхъ ступеней и средствъ образованія, Песталоцци и превосходитъ своихъ предшественниковъ“. Это единство метода и было существеннымъ пріобрѣтеніемъ и успѣхомъ педагогики. 3) Методъ Песталоцци—говоритъ Цольманъ—ведетъ къ положительному оживотворенію добра; онъ дѣйствуетъ противъ слабости расширеніемъ дѣйствительно наличной силы, противъ заблужденія развитіемъ присущаго внутри зародыша сознанія, противъ чувственности укрѣпленіемъ духа. Вотъ третье пріобрѣтенье, добытое педагогикою благодаря Песталоцци. Филантропы правда также говорили о гармоническомъ развитіи всѣхъ способностей человѣка; но ихъ настоящею цѣлью было снабдить воспитанника матеріальными знаніями на потребу матеріальной жизни. Песталоцци напротивъ того хотѣлъ достичь внутренняго совершенства воспитанника путемъ естественнаго развитія его способностей: формальное образованіе считалъ онъ существеннымъ, а матеріальныя знанія лишь подчиненнымъ дѣломъ. Умственная гимнастика должна понемногу укрѣпить умъ, такъ чтобы окрѣпши онъ могъ усвоить себѣ всякую науку и всякое искусство. Развитіе способностей сдѣлалось поэтому девизомъ школы. „Въ этомъ отношеніи—какъ замѣчаетъ Пальмеръ—она приближалась гораздо болѣе къ Руссо, нежели къ филантропамъ; но Руссо хочетъ образовать физическую, умственную и нравственную способности, предоставляя ихъ какъ воспитатель самимъ себѣ, относясь къ нимъ пассивно; онъ приглядывается къ

ихъ росту и слѣдить за воспитанникомъ, только наружно наблюдая за нимъ и незамѣтно предохраняя его: тогда какъ Песталоцци учитъ, что воспитаніе есть искусство, потому что оно состоитъ въ послѣдовательномъ и умѣломъ примѣненіи тѣхъ средствъ, которыя заимствованы правда отъ природы, но которыя все-таки необходимо сперва изслѣдовать и изучить, для того чтобы пользоваться ими съ успѣхомъ". 4) Любовь къ бѣднымъ и высокое уваженіе къ домашнему очагу: вотъ дальнѣйшіе новые моменты, какіе Песталоцци передалъ педагогикѣ. Пальмеръ заявляетъ: „Филантропы также много говорили о благѣ народа, и слова ихъ въ этомъ случаѣ были искренни, но они своими учебными заведеніями все-таки добились только того, что одни только богатые были въ состояніи поручить имъ своихъ дѣтей, оттого что плата у нихъ была высока. Базедовъ ни во что не ставилъ домашній очагъ, такъ какъ и ему самому въ молодости не дано было насладиться благами семейной жизни; его филантропинъ скорѣе служилъ убѣжищемъ отъ невзгодъ домашняго воспитанія". Руссо точно такъ же не вѣдаетъ семейнаго счастія и не признаетъ значенія домашняго очага для воспитанія: „его идеалъ—наставникъ, вполнѣ отчуждающій воспитанника отъ его семьи и относящійся къ нему совершенно иначе, нежели Песталоцци относился къ своимъ дѣтямъ въ Нейгофѣ и въ Станцѣ". 5) Песталоцци воодушевилъ учителей народныхъ школъ на воспитаніе человѣка, сообщилъ имъ идеальный размахъ,—создалъ сословіе народныхъ учителей. „Съ этой поры—говоритъ Пальмеръ—учитель сознаетъ себя образователемъ человѣка, однимъ изъ важнѣйшихъ факторовъ въ народной жизни, зодчимъ, полагающимъ основу, на которой въ концѣ концовъ опирается зданіе народнаго и государственнаго благосостоянія".

Это чувство поддерживалось въ сущности эпохою, когда выступили идеи Песталоцци. То было время, когда Германія была глубоко принижена Французами, когда Фихте заявилъ, что избавиться отъ этого позора она можетъ только нравственнымъ возрожденіемъ, а нравственнаго возрожденія можетъ она достичь единственно путемъ воспитанія по идеямъ Песталоцци,—то было время, когда возсталъ нѣмецкій народъ и низвергъ губителя своей національности, когда затѣмъ благодаря вновь пробудившемуся въ народѣ чувству побѣды и единства вся нація проникласъ одушевленіемъ къ народному благу и образованію и заявила свое значеніе основаніемъ, расширеніемъ и улучшеніемъ школъ, прежде всего въ высшихъ, а вскорѣ также и въ нисшихъ слояхъ общества. Обнаружилось всеобщее стремленіе къ совершенному преобразованію и возобновленію нѣмецкой жизни изнутри наружу. Слѣдуя похвальному примѣру предковъ, Нѣмцы послѣ ужасныхъ нанесен-

ныхъ имъ Французами пораженій заглянули въ собственную грудь и каясь доискивались тамъ причинъ внѣшняго упадка. Этотъ упадокъ передовымъ людямъ казался столь же неминуемымъ, какъ и горькимъ слѣдствіемъ отпаденія отъ германскаго склада и обычая, отъ германскаго благочестія и нрава, слѣдствіемъ утраты нѣмецкой силы и отваги. Потому-то Фихте, познакомясь въ Швейцаріи съ Песталоцци и его ученіемъ, воздавъ ему должное уваженіе, увѣщевалъ вырвать корень зла и для этого общими силами стремиться къ обновленію народнаго духа и народной жизни путемъ усовершенствованнаго воспитанія въ духѣ и смыслѣ Песталоцци. Прусскій король, Фридрихъ Вильгельмъ III заявилъ: „Мы правда лишились извѣстнаго пространства земли, государство утратило внѣшнюю силу и внѣшній блескъ; но мы хотимъ и должны печься о томъ, чтобы пріобрѣсть внутреннюю силу и внутренній блескъ: А потому настоятельно требую, чтобы обращено было самое ревностное вниманіе на народное обученіе“. Баронъ Штейнъ писалъ: „Болѣе всего надо ожидать отъ обученія и воспитанія молодого поколѣнія. Если посредствомъ основаннаго на внутренней природѣ человѣка метода будемъ развивать изнутри всякую духовную силу, поощрять и поддерживать всякое доблестное жизненное начало, если станемъ избѣгать всякаго одностороннаго образованія и будемъ ревностно воспитывать часто такъ равнодушно пренебрегаемыя наклонности, на которыхъ основаны сила и достоинство человѣка, то можемъ надѣяться, что возрастетъ физически и нравственно мощное поколѣніе и передъ нами откроется лучшая будущность“.—Мы видимъ, что мысли этого великаго государственнаго человѣка встрѣтились съ идеями швейцарскаго реформатора.—Средоточіемъ новопедагогическихъ стремленій въ Пруссіи была впрочемъ королева Луиза, эта величавая историческая женская личность. Во время тягчайшихъ нуждъ и напастей она въ Кенигсбергѣ занесла въ свой дневникъ: „Я читаю теперь Лингарда и Гертруду, книгу для народа написанную Песталоцціемъ. Какъ хорошо живется въ этомъ швейцарскомъ селѣ. Еслибъ я могла располагать собою, то сѣла бы въ карету и поѣхала къ Песталоцци въ Швейцарію поблагодарить со слезами на глазахъ благороднаго мужа и пожать ему руку. Онъ дѣйствительно желаетъ добра человѣчеству! Да, я благодарю его во имя человѣчества!“ Вліянію королевы Луизы, слѣдуетъ приписать, что поклонники и ученики Песталоцци, какъ то Николовій и Зювернъ были назначены въ управленіе учебными заведеніями и молодые ученые отправляемы къ педагогическому реформатору, съ тѣмъ чтобы освоиться съ его идеями и учрежденіями въ виду перенесенія ихъ въ Пруссію. Благородная нѣмецкая порфироносица рано изнемогла подъ гнетомъ

своей скорби; но все посѣянное ею расцвѣло великолѣпно и дало блестящіе плоды въ недавней еще борьбѣ съ заклятымъ врагомъ Нѣмцевъ,—въ борьбѣ, изъ которой Германія побѣдоносно вышла подъ водительствомъ Пруссіи и благодаря которой въ первой вновь возстановлены императоръ и имперія.—На первыхъ порахъ это стремленіе къ возстановленію павшаго отечества натворило также много причудъ. Такъ между прочимъ Янъ не шутя помышлялъ о томъ, чтобы „похѣрить всякую культуру и возобновить германскіе первобытные лѣса, лишь бы спасти вольную и скромную Германію отъ иностраннаго гнета“, какъ выражается Зибель. Гнейзенау предлагалъ для возобновленія нѣмецкой націи основать разсадникъ для Нѣмцевъ въ Англіи. („О разсадникѣ нѣмецкихъ юношей въ Англіи, идея генерала Гнейзенау. Франкфуртъ на М. 1814“). Онъ говоритъ: „Главною опорою какъ для Германіи, такъ и для Англіи послужило бы слѣдующее: Англія должна бы сдѣлаться образцовымъ государствомъ, разсадникомъ настоящихъ Нѣмцевъ. Нѣмецкій вольнолюбивый духъ былъ бы перенесенъ изъ Германіи въ Англію, гдѣ сильный, своимъ положеніемъ охраняемый народъ, благодаря своей твердой волѣ, чудесно сберегъ въ себѣ высокое чувство независимости и самодержавія и въ послѣднее время спасъ Европу. Тогда Англія стала бы постоянно взирать на Германію, а Германія на Англію. Англія по своей власти и волѣ руководитъ политикою и торговлею міра и въ остальныхъ націяхъ признаетъ то друга, то врага; но вѣдь Нѣмецъ въ качествѣ Нѣмца никогда не станетъ врознь съ своимъ сроднымъ по духу сосѣдомъ, а когда онъ соединится съ послѣднимъ, то и вся Европа подчинится интересамъ того и другого. Отчего бы намъ Нѣмцамъ отъ Англіи и въ ней не поучиться вновь стать Нѣмцами, т. е. сильною націею? Англія содержитъ и такъ щедро вознаграждаетъ миссіонеровъ и путешественниковъ во всѣхъ частяхъ свѣта, отчего бы ей съ такимъ же великимъ успѣхомъ и для своей собственной пользы не образовать въ Англіи разсадникъ для молодыхъ Нѣмцевъ изъ всѣхъ слоевъ общества, съ тѣмъ чтобы глубоко впечатлѣть въ нихъ національный характеръ, привязанность къ Англіи, и съ молокомъ матери вселить въ нихъ ненависть ко всякому угнетателю, ко всякому завоевателю.—Англійскіе посланники въ связи съ подвизающимися въ англійскомъ интересѣ народными мужами взяли бы выборъ на себя и отправку молодыхъ людей въ Англію. Тамъ въ заведеніи отличные нѣмецкіе учителя вмѣстѣ съ англійскими занялись бы дальнѣйшимъ образованіемъ ихъ совершенно въ духѣ и смыслѣ англійскихъ учрежденій. Англійское правительство пользовалось бы при этомъ выгодою имѣть при себѣ постоянно отличныхъ и знакомыхъ съ условіями своего отечества мужей, а чрезъ образуемое ими молодое поколѣ-

ніе оно навсегда пріобрѣло бы въ Германіи ничѣмъ неугасимое и несокрушимое вліяніе и сообщничество". Отъ такихъ-то мѣръ Гнейзенау страннымъ образомъ ожидалъ спасенія Германіи и для этой цѣли требовалъ даже дѣятельнаго пособія со стороны Англіи и Англичанъ, которые споконъ вѣка лучше и ревностнѣе всего соблюдали лишь свои узкіе личные интересы, даже когда казались болѣе всего услужливыми въ отношеніи къ другимъ націямъ, которые то и дѣло старались ослабить Германію и напр. на Вѣнскомъ конгрессѣ понудили Пруссію уступить Восточную Фрисландію, эту жемчужину великаго курфюрста, съ цѣлью удалить отъ Нѣмецкаго моря сильную державу.—Несмотря на эти странности, вся духовная жизнь націи—какъ выражается Зибель—величаво возстала на службу новой всѣхъ охватившей мысли, на службу освобожденія отечества. Даже самые умѣренные люди отъ великаго переворота въ Германіи ожидали вопервыхъ новой и твердоустроенной государственной жизни, а вовторыхъ не только внѣшняго, но также и внутренняго освобожденія нѣмецкаго народа. Фихте въ своихъ рѣчахъ поставилъ воспитаніе по методу Песталоцци главнымъ рычагомъ для такого освобожденія и вмѣстѣ съ тѣмъ мощно содѣйствовалъ подъему національнаго чувства. Еще болѣе животворное вліяніе въ національномъ смыслѣ оказалъ „старецъ въ Бартѣ", Я н ъ, который, не смотря на всѣ свои странности и крайности, всегда будетъ занимать высокое мѣсто въ исторіи національнаго развитія и освобожденія. Точно такъ же и Э р н с т ъ М о р и ц ъ А р н д т ъ, эта исто-нѣмецкая коренастая натура, этотъ пѣвецъ свободы и родины. Баронъ Ш т е й н ъ хотѣлъ осуществить на практикѣ вновь пробудившіяся идеи; и дѣйствительно, онъ пытался основать новую и сильную государственную жизнь, тогда какъ сподвижники его посѣщали въ то же время Ифертенъ, и въ Германіи, особенно въ Пруссіи, былъ открытъ широкій просторъ системѣ воспитанія Песталоцци, а вмѣстѣ съ тѣмъ и духу послѣдняго; благодаря этому духу и расцвѣла система обученія и воспитанія, вслѣдствіе которой Германія стала въ челѣ духовнаго развитія; особенно вознеслась Пруссія и стала „державою интеллигенціи". Цѣлый рядъ превосходныхъ педагоговъ придалъ идеямъ Песталоцци своеобразное выраженіе, разработалъ ихъ и распространялъ ихъ все въ болѣе и болѣе обширныхъ кругахъ. Сперва явились Ш в а р ц ъ и Н и м е й е р ъ; своими системами воспитанія они перенесли идеи Песталоцци въ образованные круги, особенно теологовъ. Подобно имъ подвизались въ католической области З а й л е р ъ и О в е р б е р г ъ. Послѣ того выступаютъ С т е ф а н и и Динтеръ и пытаются раціонально-разсудительнымъ и вразумительнымъ образомъ сдѣлать новыя идеи общимъ достояніемъ всѣхъ

и всякаго. Денцель и Церреннеръ вводятъ ихъ практически въ школу. Правовѣръ *Гарнишъ* продолжалъ ихъ дѣло, пока наконецъ теологическія наклонности не увлекли его къ алтарю. Самое сильное вліяніе на народную школу и ея учителей оказалъ свободномыслящій, послѣдовательный и твердый нравомъ Дистерверъ, который до самой смерти удерживалъ за собою значеніе, какимъ ни до, ни послѣ него не пользовался ни одинъ изъ учениковъ Песталоцци, и который съ паденіемъ принциповъ Песталоцци въ области народной школы въ Пруссіи наружно палъ самъ, но лишь съ тѣмъ чтобы духовно господствовать еще неограниченнѣе. Гразеръ и Грефе содѣйствовали научно-систематическому основанію всеобщей педагогики; первый изъ нихъ въ нѣсколько искусственномъ и вычурномъ родѣ, но послѣдній строго обдуманнымъ, всеобъемлющимъ способомъ, причемъ господствовавшее доселѣ мнѣніе о формальномъ принципѣ оказалось несостоятельною односторонностью, и потому опять дано мѣсто равноправному значенію матеріальнаго элемента, а вмѣстѣ съ тѣмъ точнѣе прежняго выяснилась также взаимная связь и зависимость другъ отъ друга того и другого фактора.—На первый планъ выступилъ наконецъ Фридрихъ Фребель съ своими „дѣтскими садами", въ теоріи и практикѣ которыхъ заключаются зародыши для существеннаго дальнѣйшаго развитія народной школы.

7.

Шварцъ и Нимейеръ.

Шварцъ и Нимейеръ, какъ тотъ такъ и другой, находились подъ вліяніемъ Кантовской философіи, но не подчинялись ей вполнѣ, — и тотъ и другой заражены были филантропическимъ эвдемонизмомъ, не предаваясь впрочемъ сумасбродствамъ послѣдняго,—и тотъ и другой исполнены были духа Песталоцци и, дѣлая осмотрительный выборъ всего цѣлесообразнаго изъ цѣлой области дѣтскаго образованія, создали въ этомъ духѣ первыя крупныя творенія, въ которыхъ педагогика выступаетъ какъ наука,—Шварцъ, развивая болѣе психологически, излагая „какъ бы хронологически" всѣ ступени дѣтской жизни и воспитанія, а Нимейеръ—„разбирая болѣе умозрительно и приводя всѣ подробности въ систему".

Фр. Г. Хр. Шварцъ родился въ 1766-мъ г. въ Гиссенѣ, а умеръ въ 1837-мъ г. профессоромъ въ Гейдельбергѣ. Въ своемъ Руководствѣ къ воспитанію и обученію, 3 ч." (—эта книга съ 1843-го г.

вновь издана Куртманомъ и исправлена имъ настолько, что стала собственнымъ произведеніемъ послѣдняго, свидѣтельствуя такимъ образомъ о практическомъ пониманіи и знаніи его—) и въ своей „Педагогикѣ, 5 ч.“ — онъ подобно Песталоцци доискивается законовъ человѣческаго образованія въ натурѣ человѣка и открываетъ гармонію между человѣческими и естественными законами. По немъ истинное воспитаніе то, которое исходитъ изъ природы человѣка, тѣсно примыкаетъ къ ея развитію, образуетъ въ немъ облагороженную природу, и такъ какъ каждый человѣкъ является на свѣтъ съ свойственною ему, отъ всякаго другого отличною характерною наклонностью, то воспитаніе должно добиваться и имѣть цѣлью, чтобы всеобщее начало человѣчества въ самомъ совершенномъ видѣ осуществлялось въ натурѣ единичной личности. А потому науку о воспитаніи онъ основываетъ на антропологіи и требуетъ равномѣрнаго развитія всѣхъ способностей человѣка. Онъ исходитъ отъ средоточія способностей, отъ средоточія человѣческой жизни. Человѣкъ, принадлежа двумъ мірамъ, физическому и духовному, есть сила имѣющая осуществиться, т. е. такая, которая создается и развивается отъ природы. Воспитаніе руководитъ этимъ развитіемъ: оно не что иное какъ осуществленіе самаго совершеннаго образованія человѣка; оно начинаетъ съ его существованія и завершается, когда образованная личность, благодаря развитію своей силы, сама достигла своего первообраза. А потому воспитаніе должно шагъ за шагомъ подвигаться впередъ съ развитіемъ человѣка. Главное содержаніе правилъ воспитанія до четырехъ-лѣтняго возраста слѣдующее: присмотръ и уходъ; воздѣйствіе посредствомъ физическаго на духовное, навыкъ, устраненіе всякихъ вредныхъ впечатлѣній; дитя да встрѣчаетъ отовсюду радушіе; упражненіе вниманія въ чувствахъ зрѣнія и слуха; свободное движеніе членовъ; не учи его черезъ-чуръ много говорить; постоянныя занятія подростающаго ребенка, но при всемъ томъ полный просторъ его способностямъ; дитя принадлежитъ природѣ, но материнская любовь да возбуждаетъ въ немъ дѣтскую привязанность.

По прошествіи четырехъ лѣтъ отъ роду ласка да соединяется все болѣе и болѣе съ строгостью, съ тѣмъ чтобы побуждать къ занятіямъ, упражнять память и утвердить повиновеніе. Не слѣдуетъ много приказывать, а тѣмъ еще менѣе запрещать: требуйте строгаго исполненія какъ приказовъ, такъ и запрещеній; оказывайте ребенку всегда и всюду любовь и довѣріе; не разсуждайте съ нимъ до тѣхъ поръ, пока онъ не въ состояніи понять ваши доводы; поощряйте его стремленіе къ дѣятельности; поддерживайте въ немъ стыдливость и чистоплотность, питайте высшія чувства добрыми примѣрами, нравственными разсказами и т. п. Вмѣстѣ съ тѣмъ необхо-

димо развивать обученіемъ возрастающую духовную крѣпость. Обучать значитъ дать извѣстное направленіе духовной силѣ, возбуждая ее. Воспитаніе имѣетъ цѣлью развитіе всѣхъ наклонностей для назначенія человѣка вообще, возбуждая силу въ ея средоточіи ко всеобщему образованію; обученіе доводитъ отдѣльныя способности до извѣстнаго развитія силы и до усвоенія даннаго матеріала. При обученіи принимаются въ соображеніе какъ личность, такъ и предметъ, и взаимное ихъ отношеніе: а потому оно имѣетъ двоякое значеніе; въ одномъ случаѣ оно имѣетъ въ виду личность, какъ главное дѣло и входитъ въ составъ воспитанія, а въ другомъ— оно имѣетъ въ виду предметъ и къ этому относится преподаваніе наукъ и искусствъ. Такъ какъ истинный методъ (т. е. способъ преподаванія по законамъ воспитанія) слѣдуетъ природѣ, т. е. образуетъ силу въ развитіи ея, то онъ и начинаетъ съ личности и постепенно доводитъ ее до предмета. Богоподобіе—цѣль какъ воспитанія, такъ и преподаванія. Главный законъ воспитывающаго обученія слѣдующій: оно должно оживлять, одушевлять и одухотворять, и именно первое для второго, а второе для третьяго. Обученіе оживляетъ, когда беретъ себѣ въ образецъ органическую дѣятельность природы. Оживляющее обученіе возбуждаетъ способность изъ ея основы, даетъ ей такую пищу, при которой она постоянно ростетъ и доводитъ ее до расцвѣта, при чемъ она какъ бы сама себя оплодотворяетъ. Вслѣдствіе этого первый частный законъ метода: всякое воспитывающее обученіе да будетъ основательнымъ, постепеннымъ, плодотворнымъ. Оживляющее обученіе одушевляетъ, когда оно слѣдуетъ психическимъ законамъ, по которымъ развивается человѣческая душа. Этимъ закономъ требуется: чтобы исходили отъ нагляднаго и вели къ духовному; чтобы отъ простѣйшаго переходили постепенно къ сложнѣйшему; чтобы начинали съ легчайшаго и подвигались къ труднѣйшему. Обученіе одухотворяетъ, когда оно возбуждаетъ въ ученикѣ свободную дѣятельность, такъ что онъ самъ усвоиваетъ себѣ все сообщаемое учителемъ. И такъ, да устраняется всякая разсѣянность учащагося; да углубляется онъ съ учителемъ въ предметъ. Учитель да не говоритъ и не дѣлаетъ за ученика ничего такого, что послѣдній могъ бы сказать и сдѣлать самъ. Учитель домогайся во всемъ, чтобы ученикъ умѣлъ выполнить то, чему учится.—Обученіе должно быть прежде всего формальнымъ или обученіемъ навыка. Первоначальное обученіе навыка совпадаетъ съ физическимъ уходомъ и съ привычкой. Когда занятія ребенка распадаются на тѣлесныя и духовныя, то слѣдуетъ обучать какъ тѣмъ, такъ и другимъ. Обученіемъ навыка ученикъ привыкаетъ учиться; слѣдовательно, этимъ путемъ его подготовляютъ къ матеріальному ученію. Способъ пре-

одаванія бываетъ или синтетическій или аналитическій. Катехизація лучше всего примѣняется къ тому роду обученія, въ которомъ понятія развиваются прямо изъ души, и такъ въ чисто-математическихъ, грамматическихъ и въ нѣкоторыхъ религіозныхъ и нравственныхъ знаніяхъ; остальные предметы сообщаются болѣе или менѣе исторически, такимъ образомъ, смѣшанная катехизація бываетъ только въ томъ случаѣ, когда больше допрашиваютъ, тогда какъ въ первомъ—больше выспрашиваютъ. Катехизаціи пригодны болѣе всего для возраста, когда развивается мышленіе, отъ 10-ти до 14-ти лѣтъ отъ роду; онѣ могутъ производиться то аналитически, то синтетически; но нельзя отдѣлить вполнѣ одно отъ другого; матеріальныя свойства ихъ—ясность, точность и цѣлесообразность; а формальныя — чтобы вопросъ былъ не реторическій, изрѣдка лишь діалектическій (вызывающій въ отвѣтъ просто „да" или „нѣтъ"), чтобы онъ предлагался не въ формѣ противоположенія, а категорически, такъ чтобы отвѣтъ заключалъ въ себѣ опредѣленіе то подлежащаго, то сказуемаго, по возможности цѣлое предложеніе и наконецъ даже цѣлый періодъ. Въ составъ предметовъ преподаванія входитъ: 1) внѣшній міръ, а именно a) стройное знаніе естественной исторіи, b) географія и астрономія, c) физика; 2) внутренній міръ т. е. a) антропологія, b) исторія, c) философскія воззрѣнія, 3) языкъ, служащій посредникомъ между тѣмъ и другимъ міромъ, a) родной языкъ, b) грамматика, c) классическое изученіе языковъ. Обученіе математикѣ вытекаетъ изъ изученія формъ и величинъ и изъ упражненій въ счетѣ; оно заключается въ геометріи и ариѳметикѣ, а завершается обзоромъ эвклидовыхъ началъ и алгебраическихъ пріемовъ; методъ при этомъ слѣдующій: сначала геометрія, какъ наиболѣе наглядный предметъ, затѣмъ ариѳметика, потомъ соединеніе той и другой. Изученіе языка распредѣляется по 3 ступенямъ: первая ступень для пониманія, вторая для мышленія (грамматическая), третья для изложенія (стилистическая). Чтеніе переходитъ по слѣдующимъ степенямъ: 1) выдѣленіе единичнаго звука изъ цѣлаго слова, 2) названіе звука по его имени въ видѣ буквы, 3) произношеніе звуковъ и буквъ въ связи, 4) упражненіе въ этой синтезѣ, сначала по такту, до совершеннаго умѣнья читать, 5) чтеніе съ пониманіемъ и выраженіемъ до декламаціи. Письмо методически изучается 1) общими упражненіями въ проведеніи линій и т. п., 2) умѣньемъ держать перо, 3) копировкою буквъ, 4) упражненіями въ красивомъ почеркѣ. Методъ исторіи слѣдующій: 1) исторіи въ разныхъ отдѣльныхъ событіяхъ, 2) исторіи націй какъ отдѣльныя цѣлыя, 3) всемірная исторія какъ развитіе человѣчества. Духъ въ духѣ—это идея о Богѣ и слѣдовательно религія, высшая степень всякаго образованія, также и въ видѣ учеб

наго предмета, хотя для религіи необходимо еще гораздо болѣе, нежели одно обученіе: преподаваніе религіи должно развивать религіозныя понятія; но такъ какъ оно имѣетъ развить познаніе Бога въ духѣ и истинѣ, а это вмѣстѣ съ тѣмъ и богопочитаніе, то оно должно постоянно возбуждать чувство, настроивать къ благоговѣнію и возносить умъ къ высшимъ идеямъ.—Признакъ истиннаго обученія состоитъ не въ томъ, чтобы ученикъ выдержалъ хорошо экзаменъ, это вѣдь просто дѣло памяти, повтореніе чужого и словоизліяніе; а въ томъ, чтобы учитель и ученикъ были одно въ духѣ. Каждое дитя ростетъ своею собственною силою и въ своемъ особенномъ видѣ; въ каждомъ своеобразно представляется, опредѣляется, обособляется человѣчество. А потому задача воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы общее свойство человѣчества въ натурѣ единичной личности осуществилось самымъ совершеннымъ образомъ. Шварцъ постигаетъ уже воспитывающую совокупную дѣятельность какъ одно цѣлое и считаетъ обученіе однимъ изъ главныхъ факторовъ этой совокупной дѣятельности, а потому у него уже и выступаетъ такъ ясно понятіе о воспитывающемъ обученіи. Единствомъ и законченностью своего научнаго зданія онъ выгодно отличается отъ своего преемника, эклектика Нимейера.

Августъ Германъ Нимейеръ родился въ Галле въ 1754-мъ г., былъ потомъ профессоромъ теологіи и директоромъ Франковыхъ заведеній, затѣмъ канцлеромъ и безсмѣннымъ ректоромъ университета въ Галле, умеръ въ 1828-мъ г. Въ своихъ „Основахъ воспитанія и обученія“ онъ, по правилу „Испытуйте все и изберите лучшее“ систематически сопоставляетъ вмѣстѣ главныя идеи Песталоцци, Рохова, Базедова, франковской и гуманистической школъ и удачно проходитъ между отвлеченнымъ умозрѣніемъ и расплывчивымъ эмпиризмомъ. Систематически содѣйствовать развитію находящихся въ человѣкѣ наклонностей и силъ: вотъ что, по Нимейеру, составляетъ область воспитанія. Цѣлью разумнаго воспитанія только и можетъ быть развитіе человѣчности въ человѣкѣ, данной въ умственной силѣ и въ способности направлять волю путемъ свободы. Итакъ важнѣйшія правила воспитанія слѣдующія: 1) Возбуждай и образуй наклонность и способность, данную всякому воспитаннику какъ человѣку и какъ особи; 2) внеси въ его развитіе единство и гармонію; 3) всякими средствами, какія согласны съ правами воспитанника какъ разумнаго существа, направляй возбужденную силу на все, что разумъ считаетъ достойнымъ человѣка; 4) да будетъ твоею высшею цѣлью согласіе свободы съ разумомъ, потому что на послѣднемъ основано нравственное значеніе человѣка.—Педагогика имѣетъ сперва разсмотрѣть интеллектуальное воспитаніе. Умъ образуется не однимъ только ученіемъ; низшее обу-

ченіе въ ранней молодости самое негодное средство для возбужденія познавательной способности въ дѣтяхъ. Первоначальное интеллектуальное воспитаніе состоитъ въ упражненіи чувствъ: а потому созерцаніе предметовъ природы и игрушки принадлежатъ къ начальнымъ средствамъ образованія. Тогда-то духъ и начинаетъ постигать, т. е. тогда смутно ощущаемое переходитъ въ представленія. если къ этому присоединяется стремленіе сознать эти представленія, то возникаетъ душа всякой мысли, вниманіе, для упражненія котораго служатъ слѣдующія средства: требуйте вниманія только къ предметамъ, отвѣчающимъ возрасту и степени развитія ребенка; размѣръ требуемаго отъ дѣтей вниманія да возрастаетъ съ годами; чѣмъ менѣе упражнялись ихъ душевныя силы, тѣмъ болѣе избѣгайте занимать ихъ въ одно и то же время различными предметами; юность тѣмъ внимательнѣе, чѣмъ возбужденная какимъ нибудь предметомъ дѣятельность души тѣснѣе связана съ ея остальными побужденіями и наклонностями. При образованіи воображенія необходимо имѣть въ виду: упражненіе чувствъ, такъ чтобы послѣднія точнѣе воспринимали внѣшніе предметы и сообщали душѣ болѣе совершенные образы; не торопись съ болѣе строгими умственными упражненіями,—занимай дѣтей скорѣе наглядными свѣдѣньями, нежели отвлеченными понятіями; знакомь ихъ съ произведеніями поэзіи; не лишай дѣтей вовсе басень. Для образованія памяти служатъ слѣдующія правила: по возможности ранѣе пріучайте дѣтей удерживать что-нибудь въ памяти и повторять; пріучайте ихъ усвоивать себѣ какъ слова, такъ и предметы; упражняйте память изо дня въ день. Высшая способность мышленія—разсудокъ и разумъ,—обнаруживающаяся въ ясности понятій, въ вѣрности сужденій, въ точности выводовъ, составляетъ крайнюю цѣль всякаго интеллектуальнаго образованія. Законы для развитія въ воспитанникѣ умѣнья примѣнять способность сужденія слѣдующіе: заставляйте дѣтей по возможности чаще произносить сужденіе о предметахъ, подлежащихъ ихъ кругозору; пріучайте ихъ приводить доводы и причины относительно всѣхъ подобныхъ предметовъ; пусть дѣти сами доискиваются до причины заблужденія; пусть они примѣняютъ свои познанія ко всякимъ случаямъ въ жизни; почаще обсуждайте съ ними сообща, какъ поступить въ томъ или другомъ случаѣ и т. д.—Упражняя способность сужденія, мы развиваемъ также остроуміе, способное подмѣтить даже мельчайшія сходства и несходства между представленіями и называемое юморомъ, когда при этомъ болѣе участвуетъ воображеніе, нежели разсудокъ; развитіе его совершается: 1) разными задачами сопоставлять между собою чувственные предметы, открывать и въ точности обозначать взаимныя ихъ сходства; 2) предложеніемъ запутанныхъ случаевъ, сообщеніемъ тонкихъ филологическихъ

замѣчаній, напр. касательно истинныхъ и мнимыхъ синонимовъ; 3) загадками, шарадами и разными играми. Высшая способность мышленія, разумъ, съ возрастомъ воспитанника составляетъ болѣе и болѣе сужденій, дѣлаетъ изъ нихъ выводы, образуетъ для самого себя общія основныя правила; для образованія послѣднихъ помимо всего предшествовавшаго обученія еще содѣйствуетъ: постоянный навыкъ къ общимъ сужденіямъ и выводамъ; потомъ обращеніе съ воспитанникомъ, болѣе поднимающее его, а не напоминающее ему то и дѣло о его молодости, о незрѣлости его ума.—Образованіе чувствованія прежде всего зависитъ отъ чувственныхъ ощущеній: старайтесь предостеречь молодыхъ людей отъ сильной впечатлительности и отъ черезъ-чуръ большого наслажденія чувственно пріятными предметами, доводите ихъ скорѣе до того, чтобы имъ было все равно, чѣмъ бы ни питаться и. т. п. Симпатическое чувство лучше всего возбуждается любовью воспитателя, передъ которой не всегда устоитъ даже и грубая натура. Средства для образованія нравственнаго чувства слѣдующія: добрый примѣръ; мѣткія сужденія, произносимыя при дѣтяхъ по поводу нравственныхъ предметовъ, помысловъ и поступковъ; примѣненіе къ дѣйствительнымъ житейскимъ случаямъ и предложеніе дѣтямъ вопросовъ для обсужденія что справедливо и что несправедливо въ данномъ случаѣ; возбужденіе совѣсти, поддержкою въ воспитанникѣ, смотря по его поступкамъ, состоянія внутренняго довольства или недовольства, самимъ собою стыда и раскаянья, и даже усиливаніемъ этихъ ощущеній. Внутреннее чувство слабѣетъ тѣмъ болѣе, чѣмъ дѣятельнѣе теоретическій разсудокъ; черезъ-чуръ раннее напряженіе ума можетъ убить чувство. Коль скоро пробуждается совѣсть, то приступайте также къ образованію религіознаго чувства—(равномѣрно принадлежащаго къ первичнымъ способностямъ человѣка), — направьте душу отъ видимаго къ невидимому, отъ любви къ родителямъ—къ Богу, который Самъ есть любовь. Религіозное чувство напротивъ того не воспитается: отнюдь черезъ-чуръ ранними словообильными проповѣдями; механическимъ заучиваньемъ наизустъ формулъ и молитвъ; понужденіемъ къ религіознымъ отправленіямъ; поощреніемъ набожной болтовни и лицемѣрнымъ заявленіемъ ощущеній, неестественныхъ въ этомъ возрастѣ; слишкомъ раннимъ введеніемъ въ религіозныя собранія; понужденіемъ молиться, когда нѣтъ ни настоящаго настроенія, ни благоговѣнія. Для развитія религіознаго чувства пусть воспитатель самъ выкажетъ прежде всего глубочайшее благоговѣніе къ Богу; пусть онъ упоминаетъ о Богѣ болѣе всего тогда, когда душа ребенка восторгается природою; пусть учитель знакомитъ ребенка, смотря по его степени пониманія, съ образомъ Спасителя. Образованіе чувства

красоты, развитіе вкуса, должны возбудить любовь къ порядку и гармоніи, отвращеніе и ненависть къ дурному, безпорядочному и безобразному—при посредствѣ обстановки, особенно при помощи рѣчей и поступковъ окружающихъ воспитанника лицъ. Образованіе способности желанія, или нравственное воспитаніе основано на слѣдующемъ положеніи. 1) Во всѣхъ дѣтяхъ мы находимъ задатки къ добрымъ наклонностямъ: нѣкоторыя изъ нихъ отличаются любовью къ добру. 2) Однако всѣ не только подлежатъ искушенію, но имѣютъ также болѣе или менѣе склонность ко всему, что въ зрѣломъ возрастѣ считается „зломъ": нѣкоторыя изъ нихъ, какъ кажется, обладаютъ природнымъ злонравіемъ. 3) Ни въ какомъ случаѣ нельзя утверждать про дѣтей, чтобы они были положительно добры или положительно злы; но скорѣе, что въ нихъ скрыты зародыши какъ къ добру, такъ и къ злу. Воспитаніе же вліяетъ на нравственность воспитанниковъ—отрицательно: поддерживая бодрое настроеніе, занятіями, питая чувство свободы, довѣрчивостью, устраняя поводы къ незаконнымъ поступкамъ, добрыми примѣрами;—положительно: навыкомъ, предписаніями, законами, наградами и наказаніями. Силою привычки сообщается нраву и волѣ ребенка направленіе, которое мало по малу становится характеромъ. Въ повиновеніи обнаруживается господство духа надъ влеченіемъ: дѣтямъ съизмала слѣдуетъ знать, что родительская воля сильнѣе ихней и что никоимъ образомъ нельзя уклониться отъ нея; если необходимо прибѣгнуть къ закону, то объ немъ заявляютъ спокойно и кротко; когда онъ заявленъ, то твердо настаивайте на немъ, будьте ровны въ своихъ требованьяхъ, переходите съ годами къ доброжелательнымъ увѣщаніямъ. Безъ положительныхъ наградъ и наказаній начальство дѣтскаго міра обойтись не можетъ, точно такъ же какъ и правительство въ государствѣ. Правила ихъ примѣненія слѣдующія: 1) Пока имѣются другія цѣлесообразныя средства, до тѣхъ поръ не прибѣгайте ни къ наградѣ, ни къ наказанію. 2) Къ избалованнымъ дѣтямъ примѣнять послѣднія необходимѣе, чѣмъ къ другимъ. 3) Соблюдайте самое точное отношеніе къ заслугѣ и къ винѣ: никогда не слѣдуетъ награждать за природное дарованіе и т. п., ни наказывать за вину, имѣющую источникомъ слабость. 4) Наблюдайте за вліяніемъ, какое награда и наказанія оказываютъ на нравъ. 5) Усиливайте впечатлѣніе какъ наказанія такъ и наградъ, обнаруживая воспитаннику свои взгляды. Коль скоро воспитанникъ способенъ понять доводы, то ими слѣдуетъ сопровождать всякое предписаніе, и всякіе законы должны опираться на мотивъ.

Обученіе имѣетъ двоякую цѣль: 1) возбуждать, укрѣплять способности воспитанника, и направлять ихъ то къ извѣстной умст-

венной дѣятельности, то къ наружному дѣйствію и примѣненію, съ тѣмъ чтобы такимъ образомъ сдѣлать его способнымъ все менѣе нуждаться въ посторонней помощи. 2) Затѣмъ цѣль его снабдить эти способности матеріаломъ, на которомъ онѣ могли бы развиваться и совершенствоваться, и обладать которымъ въ то же время необходимо, частью человѣку вообще, частью извѣстнымъ классамъ и званіямъ въ особенности. Законы методики, основанные на своеобразныхъ законахъ человѣческой природы и на предначертанномъ ими ходѣ ея развитія, слѣдующіе: твердымъ правиломъ да будетъ, учить только тому, что соотвѣтствуетъ способностямъ и возрасту воспитанника; итакъ, пока дѣти находятся въ періодѣ чувственности, до тѣхъ поръ избирать лишь такія занятія, которыя представляются ихъ внѣшнему и внутреннему чувству и которыя можно сдѣлать наглядными. Въ каждомъ возрастѣ слѣдуетъ пробуждать къ дѣятельности тѣ душевныя силы, для которыхъ этотъ возрастъ наиболѣе свойственъ; для ранняго требуется иной, а для средняго и зрѣлаго возраста другой методъ. Каждое обученіе да переходитъ отъ легчайшаго къ труднѣйшему, отъ основныхъ знаній къ высшимъ. Упражняй силы по извѣстному плану, такъ чтобы одно вытекало изъ другого. Соблюдай мѣру въ ученіи: учи по возможности менѣе тому, что впослѣдствіи предается обыкновенно забвенію. Ученіе да будетъ основательное; оно должно отличаться ни шаткимъ, ни поверхностнымъ знаніемъ; облегчай по возможности ученіе молодымъ людямъ—а потому не требуй ничего превышающаго силы учащагося. Ученіе да будетъ интересно: это достигается самодѣятельностью воспитанниковъ, возбужденіемъ ихъ къ мышленію, живостью изложенія, соперничествомъ. Обучая, соединяй по возможности нѣсколько цѣлей вмѣстѣ, при чтеніи напр. давай также пищу и уму. Форма преподаванія собственно такъ же разнообразна, какъ различны поводы и потребности воспитанниковъ; однако существуютъ двѣ главныя формы учебнаго метода: діалогическій или катехетическій, отвѣчающій потребностямъ ранняго возраста, и акроаматическій, пригодный болѣе для взрослыхъ съ развитымъ уже умомъ. Относительно вопросовъ въ катехетическомъ методѣ служатъ слѣдующіе главные законы: Всякій вопросъ да будетъ ясенъ, простъ, точенъ и краткокъ, онъ да возбуждаетъ, такъ чтобы для отвѣта на него на самомъ дѣлѣ приводилась въ дѣйствіе какая нибудь изъ душевныхъ силъ. При отвѣтахъ бываютъ разные случаи: если не послѣдуетъ никакого отвѣта, то слѣдуетъ измѣнить вопросъ;—если отвѣтъ вѣрный, то не медля продолжаютъ далѣе,—когда отвѣтъ требуетъ поправки, то слѣдуетъ уяснить вопросъ, если въ немъ заключается причина невѣрнаго отвѣта, или же продолжаютъ спрашивать далѣе, такъ чтобы навести ученика на истинный

нуть, если невѣрный отвѣтъ происходитъ отъ ложнаго пониманія, отъ разсѣянности ученика и т. п. При акроаматическомъ методѣ служитъ правиломъ: изложеніе не должно длиться черезъ-чуръ долго; оно да будетъ ясно и стройно; да связывается часто съ повтореніемъ. И тотъ и другой способъ обученія да поддерживается живостью учителя. Такимъ путемъ образуется человѣческій разумъ. А разумный человѣкъ непремѣнно будетъ также и лучшимъ гражданиномъ и наиболѣе полезнымъ членомъ общества.

Зайлеръ и Овербергъ.

8.

Въ области католицизма встрѣчаемъ двухъ превосходныхъ педагоговъ, занимающихъ такое же положеніе, какъ Шварцъ и Нимейеръ. Одинъ изъ нихъ (Зайлеръ) систематикъ, а другой (Овербергъ) эклектикъ. Послѣдній сверхъ того стоитъ на одной линіи съ протестантскими педагогами, которые попреимуществу добивались практическаго примѣненія и осуществленія педагогическихъ принциповъ.

Іоаннъ Михаилъ Зайлеръ родился въ 1751-мъ г. въ Арезингѣ близъ Шробенгаузена, поступилъ въ 1770-мъ г. новикомъ въ Ландсбергѣ въ „общество іезуитовъ“, изучалъ въ теченіе 4 лѣтъ въ Ингольштадтѣ теологію, физику, математику и философію, въ 1780-мъ г. приглашенъ былъ туда же вторымъ профессоромъ догматитеской теологіи, а потомъ занялъ каѳедру въ епископскомъ университетѣ въ Диллингенѣ. Обвиняемый въ томъ, что совѣтовалъ читать протестантскія богословскія сочиненія и что состоитъ въ связи съ заговорщиками, онъ былъ отставленъ отъ должности. Пробывъ 5 лѣтъ безъ мѣста, онъ потомъ во второй разъ занялъ каѳедру въ Ингольштадтѣ. Въ 1832-мъ г. онъ умеръ епископомъ въ Регенсбургѣ.— Изъ его сочиненій, обнаруживающихъ глубокаго мыслителя, столь же религіознаго, какъ и гуманнаго человѣка, истаго, избѣгающаго всякихъ крайностей педагога, самое замѣчательное слѣдующее: „О воспитаніи для воспитателей или педагогика“. Первая часть перваго тома установляетъ принципы всякаго разумнаго и христіанскаго воспитанія; вторая часть примѣняетъ постановленныя въ первой всеобщія и неизмѣнныя основныя правила къ физическому и психологическому, а въ послѣднемъ отношеніи къ интеллектуальному, нравственному и религіозному развитію и образованію человѣка. Первая часть втораго тома трактуетъ о главныхъ органахъ

осуществленія вѣчной идеи человѣчнаго развитія и воспитанія въ жизни человѣчества; въ ней обращается вниманіе на воспитаніе въ семействѣ, въ частныхъ институтахъ, въ общественныхъ училищахъ и въ школѣ жизни. Во второй части говорится объ осуществленіи вѣчныхъ идей человѣческаго воспитанія въ отношеніи различныхъ половъ, сословій и званій, а также о образованіи правителей. Все это заканчивается взглядомъ на національное образованіе и на господствующій духъ времени, Зайлеръ не даетъ особыхъ правилъ для преподаванія; но онъ даетъ понятіе о духѣ, какимъ должно проникнуться обученіе, для того чтобы произвесть воспитывающее вліяніе. Итакъ, у него, такъ же какъ у Шварца, выступаетъ уже идея воспитывающаго обученія. Онъ заимствовалъ у Руссо раздѣленіе воспитанія въ широкомъ и тѣсномъ смыслѣ, на воспитаніе, даваемое человѣку природою, и на даваемое человѣку человѣкомъ, а слѣдовательно такое, какое человѣкъ даетъ самъ себѣ. Воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ по его мнѣнію, не что иное какъ развитіе и дальнѣйшее образованіе человѣческихъ способностей; это воспитаніе а) природа не въ состояніи дать самой себѣ, а потому за него преднамѣренно берется другая рука, оно в) приноравливается какъ къ способностямъ, такъ и къ назначенію человѣческой натуры, оно с) человѣческую особь доводитъ до состоянія быть своимъ собственнымъ руководителемъ въ жизни, и длится до тѣхъ поръ, пока человѣкъ не сдѣлается своимъ руководитемъ.—Въ *человѣчествѣ* оказываются двѣ сферы: одна животной, а другая духовной жизни. Животная жизнь—это непрерывная борьба съ внѣшнимъ міромъ, грозящимъ ей смертью и немощью. Духовная сфера дѣлится на сферы познанія, нравственности и религіи.—Эти три сферы относятся другъ къ другу какъ истина, добро и святыня. При нормальномъ развитіи, расцвѣтаетъ чувство здравія и заявляетъ себя въ животной сферѣ въ видѣ чувственнаго довольства, въ сферѣ познанія—въ видѣ спокойной совѣсти, а въ сферѣ религіи въ видѣ благочестія. Главная цѣль воспитанія по Зайлеру состоитъ въ подражаніи божественному въ человѣкѣ для возвеличенья первообраза. Человѣка, какъ животное существо, надлежитъ воспитать, образовать и цивилизовать, для того чтобы особь не обратилась въ дикаго звѣря; какъ собственно человѣческое существо, его слѣдуетъ наставлять на нравственный путь, а какъ существо, въ которомъ находится зародышъ божественнаго,—на благочестіе. Человѣкъ не долженъ быть исключительно только тѣмъ или другимъ: ни только звѣремъ, ни только разсудочнымъ существомъ, ни только существомъ нравственности, ни исключительно представителемъ божественнаго въ человѣкѣ, ни также художникомъ (тутъ внезапно вторгается второй

факторъ человѣческаго образованія, и Зайлеръ не знаетъ какъ приступить къ нему). Человѣкъ не долженъ разрушать духовную сферу, съ тѣмъ чтобы дать полный просторъ животнымъ побужденіемъ, но не уничтожать также и животную сферу, съ тѣмъ чтобы жить въ одной духовной, но лишь подчинить первую послѣдней.—Человѣкъ не только представитель элементовъ человѣчества, но также и особь. Какъ таковая, онъ обнаруживаетъ съ одной какой нибудь стороны что либо преобладающее. „Это преобладающее составляетъ способность или къ служебной учености, или къ властвующей наукѣ (въ дѣлѣ познанія); или къ свободно-творческому, или къ служебному искусству (въ области умѣнья); или къ подчиненнымъ, или къ высшимъ должностямъ (въ царствѣ дѣятельности).“ (Гете сказалъ бы короче: человѣкъ въ своей индивидуальности предназначенъ быть или молотомъ или наковальней въ области какъ познанія такъ и умѣнья).— *Дѣтскій возрастъ* Зайлеръ, подобно Шварцу, дѣлитъ на 3 періода: на время отъ рожденія до пробудившагося самосознанія (infantia, младенчество), отъ начала самосознанія до опредѣленной самодѣятельности (pueritia, отрочество) и отъ начала самодѣятельности до полнаго роста и зрѣлаго рѣшенія (adolescentia, юность). Это раздѣленіе на періоды и сохранилось въ педагогикѣ, потому что оно сообразно съ природою. Зайлеръ характеризуетъ каждый изъ періодовъ и развиваетъ при этомъ много дѣльнаго и поучительнаго.—*Развитіе дѣтства* совершается по извѣстнымъ, неизмѣннымъ законамъ. Главный законъ всякаго развитія слѣдующій: Развивать можно только то, что присуще данной способности. Отсюда понятно, отчего нѣкоторыхъ дѣтей такъ трудно воспитать. „Виною этому происхожденіе деревца отъ больного, зараженнаго дерева.“ Въ законъ возводится, чтобы сперва развивалась чувственная способность. А въ законѣ для развитія интеллектуальной способности: чтобы наглядное познаніе не отдѣлялось отъ символическаго. (?) Необходимо удержать путь Песталоцци отъ наглядки къ понятію (который впрочемъ Зайлеръ, какъ кажется, не совсѣмъ понималъ). Чрезмѣрное обремененіе памяти наноситъ такой же вредъ. какъ неупражненіе ея. (Творцы и представители прусскаго регламента уже у католика Зайлера могли бы прочесть приговоръ своему пристрастію къ развитію памяти). Законъ для развитія нравственной способности: слѣдуетъ предупреждать все безнравственное, пока оно не обнаружилось въ безнравственномъ видѣ, и на этотъ конецъ какъ можно ранѣе уже обратить необходимое вниманіе на нравственное развитіе. Недостатокъ такого вниманія—это „первородный грѣхъ всякаго воспитанія.“ Законъ для развитія религіозной способности: ребенку слѣдуетъ внушить религію въ видѣ чувства посредствомъ выраженія и запечатлѣнія религіозныхъ помысловъ, лишь только

проявится въ немъ искра пробудившагося чувства разума (?). Ребенку слѣдуетъ сообщать религію какъ понятіе о вѣроученіи и необходимо съ величайшимъ рвеніемъ блюсти, расширять и укрѣплять религіозное чувство. Въ болѣе зрѣломъ возрастѣ слѣдуетъ религію внести въ душу воспитанника какъ знаніе, какъ идею, и этимъ путемъ укрѣпить чувство. Итакъ, сперва религія какъ чувство, затѣмъ религія какъ чувство и понятіе, и наконецъ, религія какъ чувство, понятіе и идея. (Итакъ, отнюдь не заучиванье наизусть съ самаго начала непретворяемыхъ и неудобоваримыхъ религіозныхъ и догматическихъ понятій и идей, сперва религія, а потомъ уже вѣроисповѣданіе!) Подъ возведеніемъ дѣтства до степени развитаго человѣка Зайлеръ разумѣетъ совокупность всѣхъ вліяній, при посредствѣ которыхъ зрѣлый человѣкъ можетъ и долженъ доводить незрѣлаго до зрѣлости. Эти вліянія бываютъ: 1) отрицательныя, когда воспитатель только не портитъ ничего въ развивающейся сама собой натурѣ; 2) положительныя, когда руководитель уходомъ и наставленіемъ содѣйствуетъ самой собою развивающейся натурѣ; 3) лимитативныя (ограничивающія), когда наставникъ ограничиваетъ молодыя побужденія, чтобы они не развратились. Наконецъ Зайлеръ говоритъ еше о наставленіи дѣтства до наступившаго самонаставленія, пока дѣти не будутъ въ состояніи „изъ собственнаго самоопредѣленія представить, какъ бы въ образѣ, божественное среди людей.“ Во 2-й части перваго тома послѣ этого изложенія науки о воспитаніи слѣдуетъ искусство воспитанія. Зайлеръ требуетъ особаго ухода за тѣлеснымъ развитіемъ. Онъ предостерегаетъ отъ слишкомъ ранняго возбужденія половаго влеченія, потомъ отъ „умственныхъ тисковъ“, т. е. отъ черезъ-чуръ ранняго и чрезмѣрнаго напряженія интеллингенціи, даетъ наставленіе, какъ практически приняться за нравственное воспитаніе, „за эту наступательную и оборонительную войну противъ всякаго зла и за всякое добро“: наконецъ, онъ того мнѣнія, что никакая добродѣтель не существуетъ безъ богопочитанія, что въ воспитаніи „метастическій Богъ“ ни къ чему не служитъ, а важенъ только Богъ, обрѣтшій человѣческій образъ во Христѣ. Какъ необходимое условіе успѣшнаго воспитанія онъ выставляетъ собственное воспитаніе наставника, почему и взываетъ къ послѣднему: „Будь самъ человѣкомъ, чтобы воспитать человѣка.“

Эклектикъ и практикъ Бернардъ Генрихъ Овербергъ родился въ 1754-мъ г. въ Оснабрюкскомъ княжествѣ, поступилъ въ 1770-мъ г. въ Рейне въ такъ-называемый Діонисіонъ, въ 1774-мъ г. занимался науками въ Мюнстерѣ, потомъ сдѣлался капелляномъ въ одномъ селѣ, гдѣ началъ первые свои опыты преподаванія и пытался обученіе закону Божію ронять изъ сферы долбленія въ область обра-

зованія души и сердца. Впослѣдствіи онъ былъ назначенъ учителемъ вновь устроенной нормальной школы въ Мюнстерѣ, потомъ правителемъ епископской семинаріи. А въ 1816 г. онъ былъ возведенъ въ совѣтники прусской консисторіи и умеръ въ этомъ званіи въ 1826-мъ г. Его главное сочиненіе: „Руководство къ цѣлесообразному преподаванію въ школахъ княжества Мюнстеръ.“ Келльнеръ говоритъ: „Овербергъ въ этомъ сочиненіи выступилъ собственно не какъ піонеръ или реформаторъ, онъ не гнался за новыми методами, зато съ трудолюбіемъ пчелы переиспыталъ все имѣющееся на лицо хорошее и измѣрилъ тѣмъ мѣриломъ, какимъ надѣлила его искренняя церковная вѣра.“

Содержаніе руководства сводится къ слѣдующимъ главнымъ моментамъ: 1) необходимость и важность учительской должности; 2) какія обязанности эта должность возлагаетъ на учителя какъ въ тѣлесномъ, такъ въ нравственномъ и интеллектуальномъ отношеніи; 3) какимъ цѣлесообразнымъ путемъ учитель можетъ сообщить дѣтямъ знанія, умѣнья и развивать изъ нихъ понятія; 4) какъ поступать учителю, чтобы образовать нравъ и волю дѣтей (методъ, дисциплина); 5) обязанности учителя послѣ школы; 7) разсужденіе о наградахъ и наказаніяхъ. Овербергъ особенно отличался практическою дѣятельностью и своимъ вліяніемъ на образованіе учителей. Онъ поставилъ себѣ также задачею образовать учительницъ. Сильнѣе всего повліялъ онъ, преобразуя обученіе закону Божію. „Любовь къ религіи — таковъ былъ взглядъ его — должна въ самомъ человѣкѣ сдѣлаться страстью, для того чтобы уравновѣсить другія его страсти.“ Онъ требуетъ, чтобы ученикъ никогда не училъ наизустъ того, чего вовсе не понимаетъ или что понимаетъ только буквально. Оттого ему противно заучиванье катехизиса. „Этими упражненіями, говоритъ онъ, въ нѣкоторыхъ школахъ занимаются крайне пагубнымъ образомъ. Дѣти сидятъ съ книгою въ рукѣ, лопочатъ и долбятъ на память катехизисъ, не понимая его, потомъ отбарабаниваютъ вызубренные вопросы и отвѣты. Долбленіе непонятнаго катехизиса для дѣтей: 1) большая мука. Заучивать наизустъ то, чего даже не понимаешь, ужасный трудъ; 2) безполезная мука; 3) пагубная мука: потому что это a) возбуждаетъ въ нихъ ненависть къ самому христіанскому ученію; b) заражаетъ дѣтей самомнѣніемъ, потому что они воображаютъ себѣ, будто много знаютъ; c) усиливаетъ въ нихъ заблужденіе, будто мѣть высказать что-нибудь изустно и понимать это, — все равно; заглушаетъ желаніе изучить предметъ основательно и отучаетъ отъ мышленія; e) вотъ одна изъ главныхъ причинъ такого жалкаго невѣжества въ дѣлахъ вѣры у простолюдина и безъ сомнѣнія, нерѣдко также узнатыхъ особъ.“ Овербергъ былъ великій любитель

и мастеръ катехетики.—Его во многихъ отношеніяхъ слѣдуетъ считать дополненіемъ Зайлера. Послѣдній разсматривалъ народныя школы съ общихъ точекъ зрѣнія, а первый входилъ въ частности. Послѣдній былъ теоретикъ, а первый—практикъ; послѣдній обращался къ образованнымъ людямъ, а именно къ священникамъ, а первый имѣлъ главнѣйше въ виду практическое образованіе учителя въ народной школѣ. Впрочемъ Зайлеръ далеко превосходитъ Оверберга, какъ въ духовномъ, такъ и въ научномъ отношеніи.

Стефани и Дентеръ.

9.

Стефани и Дентеръ словомъ и дѣломъ пытались привесть въ исполненіе то, что требовалось начиная отъ Руссо до Песталоцци:—оба они были одушевлены въ пользу учительскаго міра и потому далеко простирали свое вліяніе изъ средоточій, въ которыхъ находились, одинъ изъ Баваріи, а другой изъ Саксоніи и Восточной Пруссіи,—оба руководились раціональными принципами, а потому оба существенно содѣйствовали тому, что отдано было преимущество образованію ума.

Генрихъ Стефани родился въ 1761-мъ г. въ Гемюндѣ въ Вюрцбургскомъ епископствѣ; въ Эрлангенскомъ университетѣ онъ былъ посвященъ въ теологію Зайлеромъ, Розенмюллеромъ, Гуфнагелемъ и др.; будучи домашнимъ учителемъ, онъ вступилъ въ дружескую связь съ аббатомъ Резевицомъ, съ Гурлиттомъ, Лоренцомъ и Ротманомъ; въ Іенѣ, куда сопровождалъ своихъ воспитанниковъ, онъ изучалъ Кантовскую философію; будучи совѣтникомъ консисторіи въ Кастелѣ близъ Майнца, онъ написалъ свой „Планъ науки о правительственномъ воспитаніи“ (1797), назначенный министромъ Массовомъ въ основу улучшенія прусской учебной системы, а потомъ, въ 1806-мъ г. разработалъ этотъ планъ въ видѣ „Системы общественнаго воспитанія“; послѣ того онъ въ графствѣ Кастелѣ основалъ школу, гдѣ воспитанники подготовлялись къ университету и къ другимъ высшимъ призваніямъ; а между тѣмъ въ часы досуга помышлялъ объ усовершенствованіи обученія чтенію, письму и счету по тому основному правилу, что всякая наука должна служить предметомъ, на которомъ самостоятельно развивались бы способности ученика; въ качествѣ члена училищнаго совѣта въ Баваріи онъ оказалъ значительныя услуги, организуя ученыя Аугсбургскія школы, улучшая школьныя помѣщенія, методы и оклады

учителей въ народныхъ училищахъ. Сдѣлавшись наконецъ жертвою іезуитской политики, онъ вынужденъ былъ покинуть свою должность. Онъ скончался въ 1851-мъ г.—какъ высокоодаренный педагогъ съ истиннымъ чувствомъ собственнаго достоинства, но также и съ смиренномудрымъ сознаніемъ: „Какъ и сколько бы я вмѣстѣ со многими и весьма достойными моими сотрудниками ни содѣйствовалъ улучшенію человѣческаго образованія, но я все-таки былъ лишь слабымъ орудіемъ въ рукахъ того, отъ кого въ сущности исходитъ всякое благо. Другіе на моемъ мѣстѣ съ помощью Божіею образовались бы въ еще болѣе полезныя орудія и подвизались бы съ гораздо большимъ успѣхомъ нежели я“.

Отъ вниманія Стефани не ускользнула система воспитанія ни въ университетахъ, ни въ народныхъ школахъ. Въ отношеніи университетовъ онъ былъ рѣшительнымъ противникомъ дуэлей, считая ихъ „позоромъ нашего вѣка;“—благодаря этому воззрѣнію, онъ дѣйствовалъ въ Іенѣ такъ успѣшно, что тамъ вслѣдствіе установленнаго суда чести въ теченіе года не было ни одной дуэли, тогда какъ прежде въ тотъ же срокъ бывало ихъ до 300. Въ отношеніи народной школы онъ сдѣлался отцомъ истинно методичнаго обученія чтенію, руководясь убѣжденіемъ, „что нечего и думать о значительномъ улучшеніи народной школы, пока обученіе чтенію, которое поглощаетъ большую часть времени въ школахъ, не будетъ сведено къ простымъ принципамъ“. Въ 1802-мъ г. вышла въ свѣтъ его „Азбука или элементарное руководство обучать чтенію“, а въ 1804-мъ его „Краткое наставленіе въ самомъ основательномъ и легкомъ методѣ обучать дѣтей чтенію“. Стефани изслѣдовалъ звуки, представителями которыхъ являются буквы въ ихъ чистомъ и простомъ образованіи. Онъ при этомъ училъ вполнѣ чисто и внятно для слуха произносить согласныя не приставляя къ нимъ гласныхъ единственно съ помощью надлежащихъ для того органовъ, и требовалъ затѣмъ, чтобы обучавшіяся чтенію дѣти произносили ихъ точно такъ же. Онъ назвалъ свой методъ элементарнымъ, по которому дѣти самымъ точнымъ образомъ произносятъ сперва настоящіе звуки не только гласныхъ, но также и неправильно доселѣ считаемыхъ беззвучными согласныхъ, не прибѣгая притомъ къ помощи первыхъ, а единственно посредствомъ правильнаго употребленія органовъ звука. Итакъ, этотъ методъ Стефани въ точности различаетъ звукъ, букву и названіе буквы и по 7 ступенямъ переходитъ сперва къ медленному, элементарно правильному, а потомъ къ бѣглому чтенію. На первой ступени дитя знакомится со всѣми звуками языка и съ ихъ начертаніями, а также учится чисто выговаривать каждый изъ звуковъ,—на второй—соединяются вмѣстѣ двѣ различнаго рода буквы, а именно согласная и гласная, такъ чтобы

то одна, то другая стояла впереди;—на третьей—ученики читаютъ слова какъ односложныя, такъ и многосложныя, у которыхъ передъ и послѣ гласной стоитъ согласная; — на четвертой дитя упражняется въ чтенiи словъ а) съ такъ называемыми въ нѣмецкой азбукѣ ненастоящими буквами какъ то y (i), c (k), c (z), q (kuf), x (ks), ph (f), съ протяжными знаками, какъ то aa, ah, ee, eh, ie и пр. c) съ твердыми знаками какъ то pp, mm, tt, ck, и пр. и д.) съ слогами, содержащими въ себѣ двѣ согласныхъ, какъ то блюдо, кость;—на пятой дитя учится читать слоги и слова со многими согласными;—на шестой—ученики раздѣляютъ слова на слоги; знакомятся также съ знаками препинанiя и отличительными знаками;—на седьмой читаются цѣлыя предложенiя и отрывки.—Стефани занимался не только университетами и народными школами, но пытался преобразовать также и гимназiи. Въ своемъ въ 1829-мъ г. вышедшемъ сочиненiи „О гимназiяхъ, ихъ назначенiи и цѣлесообразномъ устройствѣ“ онъ считаетъ ихъ заведенiями, гдѣ общечеловѣческое образованiе, для котораго въ низшихъ школахъ залагаются одни лишь начатки, доводится до высшей по возможности степени у всѣхъ молодыхъ людей, если обстоятельства и призванiе не только позволяютъ имъ посвятить на это большее число лѣтъ, но отчасти это вмѣняется имъ даже въ особый долгъ. Потомъ для преобразованiя гимназiй онъ постановляетъ слѣдующiя правила: 1) Ложно и несправедливо мнѣнiе нашихъ филологовъ старопедантическаго пошиба, будто высшее человѣческое образованiе, обозначаемое часто именемъ гуманизма, можетъ быть достигнуто только при посредствѣ изученiя римскихъ и греческихъ языковъ и писателей; они, поэтому, явно считаютъ филологическое образованiе равнозначащимъ съ гуманистическимъ. Подъ гуманизмомъ разумѣется не что иное, какъ елико возможно высшее гармоническое развитiе всѣхъ нашихъ умственныхъ способностей. 2) Человѣкъ существуетъ на свѣтѣ не для того, чтобы размышлять, а чтобы дѣйствовать. Потому и слѣдуетъ отвергать всякiй предметъ преподаванiя, необходимость котораго для развитiя человѣческой воли не можетъ быть обнаружена. 3) Всякiй человѣкъ долженъ умѣть обращаться съ оружiемъ, чтобы въ случаѣ нужды онъ одинъ, а также и въ связи съ остальными гражданами могъ оборонять семью, отчизну и человѣчество. Всякаго, необученнаго въ этомъ отношенiи, слѣдуетъ считать недостаточно развитымъ человѣкомъ. 4) Языкъ—это органъ души, необходимый для того чтобы человѣкъ урядилъ въ своемъ умѣ область ея постиженiй изъ сферы не только чувственнаго, но также и сверхчувственнаго мiра. Для того чтобы языкъ могъ сдѣлаться такимъ органомъ, человѣкъ прежде всего долженъ

быть доведенъ до яснаго сознанія нашего духовнаго творчества при созданіи самого языка: ученіе о построеніи языка имѣетъ довести человѣка до такого сознанія его творчества въ рѣчи. Но для того чтобы ясно усвоить себѣ эту лишь формальную сторону языка, необходимо, чтобы человѣкъ свободно владѣлъ матеріальнымъ содержаніемъ рѣчи. А потому наши образователи молодого поколѣнія дали непростительный промахъ, думая достичь формальной цѣли посредствомъ иностраннаго, а не посредствомъ знакомаго уже намъ родного языка. 5) Языкъ вмѣстѣ съ тѣмъ служитъ средствомъ овладѣть сокровищами, собранными для всего человѣчества въ письменахъ. Непростительно и потомство насъ осудитъ за то, что мы въ дѣлѣ высшаго образованія нашего молодого поколѣнія пренебрегаемъ собственными классиками и обращаемся прежде всего къ чужимъ. Только въ томъ случаѣ, когда наши собственные писатели оказались бы недостаточными для такого классическаго образованія, слѣдовало бы въ дополненіе къ нимъ обращаться къ иностраннымъ.

Принципъ педагогики, по мнѣнію Стефани, слѣдующій: обращайся съ твоимъ воспитанникомъ какъ съ свободнымъ существомъ, которому слѣдуетъ научиться употреблять свою волю сообразно велѣніямъ разума, какъ того требуетъ его высшее назначенье. Потому воспитывать человѣка значитъ поставить его въ такое положеніе, чтобы онъ былъ въ состояніи достичь необходимаго для его назначенія развитія своихъ способностей. Воспитаніе исполнило все, что могло и должно было сдѣлать въ видахъ усовершенствованья человѣка самого по себѣ или для непосредственнаго развитія его силъ ради цѣлей его бытія, если оно пріуготовило ему положеніе, въ которомъ онъ былъ бы способенъ 1) достичь въ тѣлесномъ отношеніи надлежащаго развитія организма, привыкнуть къ наиболѣе гигіенической жизни, придать своему тѣлу естественную ловкость и красоту; 2) отрѣшиться въ душевномъ отношеніи отъ животныхъ наслажденій и вознестись къ высшимъ, духовнымъ, возбуждая и укрѣпляя свое чувство для царства красоты, истины и нравственности; 3) достичь въ умственномъ отношеніи по возможности бо́льшаго умѣнья мыслить и пріобрѣсть необходимое знаніе собственной натуры и окружающаго міра; 4) образовать себя въ отношеніи воли такъ, чтобы быть въ состояніи руководить ею сообразно нравственному закону и правиламъ благоразумія. Гражданское же воспитаніе процвѣтаетъ въ государствѣ, тогда, когда: 1) въ каждомъ изъ членовъ его образуется правдивый, любвеобильный, гуманный и притомъ благоразумный нравъ; 2) когда вообще развивается домовитость и всякому дается необходимое образованіе, съ тѣмъ чтобы онъ могъ съ успѣхомъ управ-

лять домохозяйствомъ; 3) когда жены добропорядочно распоряжаются домашними дѣлами, способны быть умными и угодливыми подругами мужей и умѣютъ хорошо воспитывать своихъ дѣтей; 4) когда мужья не только умѣютъ содѣйствовать благу своего отечества и защищать его, но считаютъ также за величайшую честь дѣлать это; 5) когда всякій искренне дорожитъ счастіемъ жить въ гражданскомъ урядѣ, знаетъ законы и учрежденія своего отечества и освоился съ языкомъ его; 6) когда всѣ званія отличаются свойственными имъ способностями, и особенно когда государственные сановники образованы на столько, чтобы быть достойными управлять націей во всѣхъ отрасляхъ государственнаго хозяйства.— Государство имѣетъ печься о томъ, чтобы эта цѣль достигалась путемъ воспитанія. Но это исполнится и можетъ быть достигнуто только тогда, когда „все общественное воспитаніе, какъ крайне важная отрасль государственнаго управленія, сосредоточится въ особомъ, при помощи цѣлесообразныхъ, по всему государству раскинутыхъ организацій, департаментѣ“. „Лучшія времена возможны только тогда, когда сами люди будутъ лучше. Какая въ сущности польза, если станемъ содѣйствовать внѣшнему физическому и политическому состоянію и если внутреннее состояніе человѣка таково, что онъ не умѣетъ правильно пользоваться богатыми средствами и употребляетъ ихъ только для удовлетворенія пагубныхъ страстей? Потому и слѣдовало бы всѣмъ мудрымъ правительствамъ и истиннымъ друзьямъ человѣчества соединиться, съ тѣмъ чтобы довести до надлежащаго совершенства имѣющую печься объ этомъ внутреннемъ состояніи человѣка отрасль государственнаго управленія, а именно общественное воспитаніе. До сихъ поръ немногіе лишь сознаютъ, какое мѣсто общественное воспитаніе занимаетъ въ ряду заведеній, способствующихъ вообще къ достиженію государственной цѣли“. „Общественное воспитаніе есть совокупность государственныхъ заведеній, имѣющихъ цѣлью доставить всѣмъ гражданамъ необходимое для ихъ призванія развитіе способностей“. „Чѣмъ хуже правительственный органъ общественнаго воспитанія, тѣмъ худшихъ служителей пріобрѣтетъ себѣ государство“. „А потому главный долгъ правительственныхъ лицъ довести общественное воспитаніе до всеобъемлющаго цѣлаго и такимъ образомъ всѣхъ гражданъ болѣе и болѣе подвигать къ важнѣйшей цѣли человѣческаго назначенія, къ нравственности“. „Правительство въ правѣ и обязано не только учреждать общественныя учебныя заведенія, т. е. такія, которыми всѣ граждане имѣли бы право пользоваться, но также и имѣть постоянный надзоръ за этими заведеніями“. „Итакъ главное условіе, при которомъ единственно мыслимо благотворное улучшеніе воспитанія,

состоитъ въ томъ, чтобы вся общественная система образованія сдѣлалась особою, самостоятельною отраслью государственнаго домостроительства и ей, точно такъ же какъ и остальнымъ отраслямъ послѣдняго, придана была цѣлесообразная, по всему государству разлитая организація". „Для надзора и веденія какъ цѣлаго, такъ и главныхъ частей общественнаго воспитанія требуются люди, вполнѣ обладающіе этимъ предметомъ. Но едва ли кто-нибудь, кромѣ избравшаго государственную педагогику главнымъ предметомъ своего изученія, въ состояніи оцѣнить надлежащимъ образомъ достоинство назначаемыхъ въ разныя отдѣленія учителей. Едва ли кто другой возьмется такъ мастерски обсудить выборъ учебнаго матеріала, доброкачественность метода, принятыя въ основу правила воспитанія и организацію отдѣльныхъ учебныхъ заведеній. Едва ли кто-нибудь кромѣ, основательно ученаго государственнаго педагога, въ состояніи добиться яснаго обзора касательно всѣхъ потребностей національнаго образованія и все свое вниманіе и главную дѣятельность обратить на исполняемое имъ великое дѣло. Чтобы содѣйствовать этому, необходимо назначить особый классъ государственныхъ сановниковъ для разработки этой важной правительственной отрасли и вмѣнить имъ въ долгъ заниматься исключительно этимъ великимъ дѣломъ. Отнюдь не слѣдуетъ общественное воспитаніе присоединять какъ побочное дѣло къ другой отрасли государственнаго домостроительства". „Мы никакъ не можемъ одобрить, если учебная система причисляется какъ побочное дѣло къ министерству юстиціи или финансовъ; не можемъ также согласиться и на то, чтобы она подчинялась консисторіямъ или церковнымъ коллегіямъ. Въ послѣднемъ случаѣ, правда, представляется нѣкоторое сродство, такъ какъ по нашей системѣ церкви составляютъ не что иное какъ часть общественныхъ образовательныхъ заведеній. Но вѣдь основное правило правительственной организаціи будетъ уже нарушено, если одну отрасль государственныхъ предметовъ сдѣлаемъ главнымъ дѣломъ и такимъ образомъ черезъ мѣру возвысимъ надъ другими отраслями. А сверхъ того, наши церковныя коллегіи и сами еще нуждаются въ цѣлесообразной реформѣ, съ тѣмъ чтобы отмѣнить остатки духовнаго судопроизводства и обратить эти коллегіи вновь къ настоящей ихъ цѣли—къ попеченію о нравственно-религіозной культурѣ. Наконецъ, представляется еще то неудобство, что въ эти коллегіи назначаются люди, отъ которыхъ требуется только, чтобы они были частью хорошими правовѣдами, а частью учеными богословами. Рѣдко случается, чтобы кто-нибудь изъ нихъ совмѣщалъ въ себѣ также и то, что необходимо для ученаго педагога".

Стефани первый научно обосновалъ звуковой методъ и тѣмъ содѣйствовалъ всеобщему введенію его въ школахъ; онъ же равномѣрно первый орудіями науки отстаивалъ школу какъ правительственное учрежденіе. Предложивъ организацію общественнаго обученія, причемъ элементарныя школы являются начальными основами общечеловѣческаго и гражданскаго воспитанія, на которомъ потомъ уже созидаются техническія и чиновничьи или ученыя училища, и желая, чтобы эти заведенія были изъяты изъ рукъ духовенства и подчинены особой педагогической коллегіи, отъ которой онъ требуетъ не только обыкновенныхъ познаній въ философіи, а энциклопедическихъ свѣдѣній изъ всѣхъ человѣческихъ наукъ и искусствъ, сверхъ того опытности во всѣхъ отрасляхъ государственнопедагогическихъ заведеній и пониманія практической жизни, — Стефани впервые выразилъ цѣль, къ которой съ тѣхъ поръ стремится нѣмецкая школа: — а именно независимость послѣдней, притомъ въ такое время, когда та же идея витала въ головахъ всѣхъ мыслящихъ педагоговъ. Уже Гедике въ программѣ отъ 1800-го г. заявилъ: „Остатокъ суевѣрія и средневѣковаго варварства причиною тому, что школы все еще считаютъ зависимыми отъ церкви, а не особенными, скорѣе самостоятельными учрежденіями. Школы суть учрежденія правительства, которое нуждается въ образованныхъ, полезныхъ гражданахъ, а не институты отдѣльныхъ религіозныхъ партій. Потому-то къ предметамъ школьнаго преподаванія принадлежитъ только всеобщая религія, а не различныя вѣроученія отдѣльныхъ церквей“. Въ 1778-мъ г. уже писалъ онъ: „Обыкновенное подчиненіе школъ надзору духовенства, если не ошибаюсь, вытекаетъ еще изъ той эпохи монашества и суевѣрія, когда преграждали путь каждому могущему пробиться изъ школы свѣтлому лучу чистѣйшаго познанія. Причина эта исчезла: отчего же продолжаются ея послѣдствія? Вѣдь сочли бы несообразнымъ, еслибъ статскаго чиновника назначили начальникомъ надъ отрядомъ солдатъ. А отношеніе почти то же самое. Для того чтобы обсуждать и руководить школьнаго учителя и, если нужно, наставлять его, нѣтъ, правда, никакой необходимости быть самому учителемъ, но во всякомъ случаѣ надо самому обладать свѣдѣньями школьнаго учителя. Правда, нѣкоторые изъ священниковъ обладаютъ ими, и иной изъ нихъ, пожалуй, и сдѣлался бы отличнымъ учителемъ. Но можно ли по совѣсти отъ каждаго священника безъ исключенія ожидать и требовать такого рода познаній? Онъ и безъ нихъ можетъ быть очень полезнымъ человѣкомъ въ своемъ званіи; но безъ теоретическихъ и практическихъ свѣдѣній объ учебномъ дѣлѣ онъ отнюдь не годится въ смотрители школъ. А потому было бы безъ сомнѣнія лучше, и это вмѣстѣ съ тѣмъ еще болѣе поощряло бы школьнаго учителя, еслибъ

послѣдній былъ подчиненъ такому же учителю; еслибъ на такой конецъ инспекцію надъ школами, подобно церковной, распредѣлили на приходы и способнѣйшимъ учителямъ въ большихъ городахъ и школахъ поручили надзоръ за всѣми къ извѣстному округу принадлежащими меньшими школами".

Густавъ Фридрихъ Динтеръ родился 29 февраля 1760 г. въ Борнѣ, что въ Саксоніи. Онъ былъ тщательно воспитанъ въ духѣ стараго времени, т. е. онъ училъ наизустъ латинскіе теологическіе отрывки и твердилъ по гречески относящіеся къ нимъ тексты изъ библіи. Душа его находила себѣ пищу только у искренне уважаемой имъ матери, обладавшей истинною религіозностью, разсчетливымъ благоразуміемъ и нѣкоторою суетностью, тогда какъ отъ отца онъ унаслѣдовалъ свѣтлый, веселый нравъ. Въ сельской школѣ въ Гриммѣ уже пробудилась въ ученикѣ охота къ преподаванію, такъ что онъ тамъ скоро сдѣлался однимъ изъ самыхъ любимыхъ главныхъ помощниковъ, обязанность котораго состояла въ томъ, чтобы руководить въ занятіяхъ жившихъ съ нимъ въ одной комнатѣ и надзирать за ними. Жажда познаній побудила его въ Лейпцигскомъ университетѣ черезъ мѣру обременить себя лекціями,—ошибка, подавшая ему въ зрѣломъ возрастѣ поводъ къ слѣдующему заявленію: „Нѣтъ никакой необходимости преподавать въ особыхъ урокахъ все, что должно знать человѣку. Возбудите въ немъ лишь охоту и способность и укажите ему пособія, тогда онъ самъ собою образуется болѣе, чѣмъ то въ состояніи сдѣлать всѣ уроки и лекціи". Докончивъ свои научныя занятія при Датэ, Морусѣ, Эрнести, Платнерѣ и др., онъ взялъ мѣсто домашняго учителя, причемъ имѣлъ случай ознакомиться съ народомъ и его учителями, а въ 1787 г. онъ сдѣлался пасторомъ въ Китчерѣ близъ Лейпцига. Проповѣдь на горѣ и рѣчь Павла въ Аѳинахъ служили идеаломъ для проповѣдника Динтера. „Я всегда любилъ проповѣдывать—говоритъ онъ. Мнѣ всегда думалось: ремесленникъ и земледѣлецъ пользуются въ цѣлую недѣлю единственно этимъ часомъ, въ который хоть что-нибудь дѣлается преднамѣренно для дальнѣйшаго образованія ихъ ума, воли и чувства. Было бы жестоко, еслибъ священникъ лишилъ ихъ даже этого. Безсовѣстно, еслибъ онъ съ своей стороны не исполнилъ всего, чтобы этотъ часъ сдѣлать для нихъ елико возможно полезнымъ". При этомъ Динтеръ постоянно посѣщалъ богачей и бѣдняковъ въ своемъ приходѣ, благодаря чему многимъ изъ нихъ внушилъ высшія и благороднѣйшія побужденія и ознакомился съ воззрѣніемъ, направленіемъ и понятіями народа, съ его представленіями, а также съ тѣмъ, что производило на него наибольшее впечатлѣніе, съ его предразсудками, исправляя въ то же время послѣдніе. Какъ бы благодатна впрочемъ ни была дѣя-

тельность Динтера въ качествѣ сельскаго священника,—но дѣятельность народнаго учителя, воспитателя и педагогическаго писателя все таки была еще превосходнѣе. Преподавать было его самымъ любимымъ занятіемъ съ 14-ти-лѣтняго возраста, и въ Гриммѣ и въ Лейпцигѣ, въ качествѣ не только домашняго учителя, но также и священника. По психологіи Кампе онъ мастерски изучилъ примѣняемую имъ катехетику, эту образовательницу людей, какъ называлъ онъ ее, при посредствѣ которой онъ дѣйствительно изъ крестьянскихъ мальчиковъ образовалъ ясно мыслящія существа. Дѣти пріучались мыслить, говорить, чувствовать, быть вольными и веселыми. Основнымъ правиломъ его было: „Учите будущаго крестьянина мыслить и освободите его отъ привязанности къ старинѣ, тогда образованную способность примѣнитъ онъ также и къ дѣлу, если ему придется снискивать себѣ пропитаніе. Вы точите только ножъ и онъ будетъ рѣзать хлѣбъ“. Притомъ Динтеръ бралъ въ домъ даровитыхъ молодыхъ людей и образовалъ изъ нихъ школьныхъ учителей. Одинъ изъ его учениковъ, Бауригель, разсказываетъ объ этомъ образованіи слѣдующее: „Всѣ воспитанники Динтера были бѣдны, часто очень бѣдны, онъ принималъ ихъ въ свой домъ и въ свой институтъ, числомъ большею частью отъ четырехъ до пяти человѣкъ, такъ какъ у него не было болѣе мѣста, и снабжалъ ихъ всѣмъ—жилищемъ, топливомъ, пищей, ученіемъ, книгами, платьемъ, даже карманными деньгами. Несмотря на значительные расходы, онъ ни разу не обнаруживалъ неудовольствія, напротивъ, былъ всегда веселъ, когда приходилось выдавать деньги на платье. Наконецъ, каждый изъ воспитанниковъ получалъ еще отъ Динтера по десяти талеровъ въ годъ, для того чтобы, вступивъ впослѣдсвіи въ должность, онъ могъ покрыть необходимыя издержки за форменное платье“. Отличное образованіе этихъ молодыхъ людей обратило на себя вниманіе, и Динтеръ назначенъ былъ директоромъ семинаріи въ Фридрихштадтъ-Дрезденѣ, гдѣ продолжалъ примѣнять свое слѣдующее основное правило: „Достоинство семинариста состоитъ не въ многознаніи, а въ ясности, точности и искусствѣ“. Такимъ образомъ у него выходили не очень ученые семинаристы, но хорошіе и искусные преподаватели. „Семинаристъ отнюдь не нуждается въ полной, до мельчайшихъ подробностей доходящей системѣ. Какъ образованный дилеттантъ, онъ во всемъ долженъ обладать важнѣйшимъ и умѣть передать это другимъ. Если онъ на кандидатскомъ экзаменѣ не знаетъ въ точности формозскаго чертика, армадилла и т., п. то я не сѣтую на это, и даже вовсе не спрашиваю о такихъ вещахъ; но незнанія устройства человѣческаго тѣла я ни за что не простилъ бы“. Въ его глазахъ семинаристы были не мальчики, а юноши, которымъ черезъ нѣсколько лѣтъ предстояло быть учителями. Онъ никогда не

деспотствовалъ надъ молодымъ человѣкомъ, зная, что этимъ принуждаетъ его прибѣгать къ обману. „Милый мой, сдѣлай вотъ такъ, это послужитъ для твоей вящей пользы". Свобода, трудъ и любовь—вотъ вмѣстѣ съ религіей главныя средства, какими онъ старался вести своихъ учениковъ. Внѣ урочнаго времени онъ никогда не спрашивалъ: „Гдѣ вы"? Но къ 9 часамъ всѣ должны были быть дома къ вечерней молитвѣ; выходившій послѣ этого еще разъ со двора долженъ былъ возвратиться къ 10 часамъ. Послѣ молитвы онъ большею частью еще на одинъ часъ оставался въ аудиторіи, то занимаясь уроками, то стоя у печки, и дружески бесѣдуя съ окружавшими его семинаристами. Шутки также допускались, потому что Динтеръ былъ убѣжденъ: „Кто требуетъ, чтобы юноша отъ 17-ти до 22-хъ лѣтняго возраста былъ слишкомъ серьезенъ, тотъ по малой мѣрѣ не знатокъ людей; проказничить составляетъ потребность для молодого человѣка. Если я геніальнымъ образомъ удовлетворю этой потребности, то предохраню его отъ заблужденій. Лучше я самъ пошучу съ семинаристами, чѣмъ какой нибудь поноситель святыни, божества, библіи, добродѣтели". Главнымъ предметомъ преподаванія служили религія и особенно библейскіе уроки, потому что основнымъ правиломъ его было: „Вѣроученіе да почерпается изъ библіи, но библію отнюдь не слѣдуетъ толковать по нормѣ извѣстныхъ формулъ. Разумное толкованіе библіи да будетъ всегда душою лютеранской школы".—Въ 1807-мъ г. Динтеръ вслѣдствіе разстроеннаго здоровья покинулъ свою благодатную дѣятельность, съ тѣмъ, чтобы еще разъ перейти въ сельскій приходъ въ Гёрницѣ близъ Борны. Въ Гёрницѣ онъ основалъ высшее мѣщанское училище и гимназію, но пробылъ тамъ только до 1816-го г., когда его назначили въ члены училищнаго совѣта и консисторіи въ Кенигсбергѣ. Вступая въ должность, онъ написалъ министру Альтенштейну: „На всякое прусское крестьянское дитя я буду смотрѣть какъ на существо, могущее обвинить меня передъ Богомъ, если я не доставлю ему лучшаго человѣческаго и христіанскаго образованія, какое въ состояніи доставить". Онъ сдержалъ свое слово. Вскорѣ по прибытіи своемъ онъ ревизовалъ 43 сельскія училища и два городскіе класса; ни въ одномъ изъ нихъ не нашлось ни единаго ученика, который сумѣлъ бы самостоятельно написать письмо; а двѣнадцать лѣтъ спустя послѣ того, когда онъ, проѣхавъ 2175 миль, обревизовалъ всѣ чисто нѣмецкія школы, изъ числа 67 училищъ только въ 7 не сумѣли сдѣлать это прилежные школьники".Здѣшняя учебная система—сказалъ онъ разъ одной знатной духовной особѣ—убѣдила меня, что нѣтъ никакого первороднаго грѣха". „Какъ такъ"? Отвѣтъ: „Если бъ существовалъ первородный грѣхъ, то прусскій народъ состоялъ бы изъ однихъ воровъ,

разбойниковъ, поджигателей, прелюбодѣевъ и убійцъ, потому что вашей учебной системой вы ни въ какомъ случаѣ не помѣшали бы ему сдѣлаться всѣмъ этимъ". Благодаря основанію хорошихъ семинарій ему удалось образовать примѣрныхъ учителей, которые, разсѣявшись по провинціямъ, сдѣлались преобразователями въ своихъ округахъ. Онъ со всѣми учителями обходился какъ родной отецъ, а въ качествѣ профессора теологіи пользовался такою же любовью со стороны студентовъ. Динтеръ работалъ по 83 часа въ недѣлю,—бодро до самой смерти, до 29 мая 1831 г., и самую смерть онъ ожидалъ съ радостью. „Умереть? я, право, не боюсь этого. Хотя укладываться вовсе не пріятное занятіе, зато путешествовать право, пріятно, особенно въ отчизну, къ отцу. Господь, даровавшій мнѣ благополучіе въ здѣшней жизни, благословитъ въ царствѣ небесномъ всѣ добрыя души, также и меня. И если онъ тамъ сдѣлаетъ меня опять шульмейстеромъ и поручитъ мнѣ образовать для царства небеснаго сонмъ младенческихъ душъ, то исполнитъ самыя пылкія мои желанія и доставитъ мнѣ такое блаженство, что я не позавидую даже славѣ Гавріила и Рафаила".

Динтеръ оказалъ значительное вліяніе на систему народныхъ школъ. Добытыя Базедовомъ и Песталоцціи идеи, примѣняемыя ими лишь къ частнымъ заведеніямъ, ввелъ онъ въ народную школу, устранивъ крайности изъ нововведеній и приспособивъ ихъ къ существовавшимъ до сихъ поръ началамъ. Все, чего онъ добивался, основывалось на его главномъ правилѣ: „Цѣль воспитанія способствовать человѣку къ достиженію его назначенія. Оно будетъ цѣлесообразнымъ лишь тогда, когда поведетъ къ гармоническому развитію всѣхъ способностей человѣка. Такъ какъ значеніе человѣка главнѣйше основано на его нравственномъ достоинствѣ, то осуществленіе послѣдняго составляетъ крайнюю и высшую, но единственную цѣль воспитанія. Преподаваніе имѣетъ спеціальною цѣлью просвѣтить, изощрить умъ вообще и передать знанія, облегчающія человѣку быть правдивымъ и добрымъ, способныя сдѣлать его здоровымъ, полезнымъ и довольнымъ. Такое просвѣщеніе никогда не можетъ быть вреднымъ. Не бываетъ ни свѣта безъ тепла, ни тепла безъ свѣта".

Благодаря Динтеру, *катехетика* сдѣлала рѣшительный успѣхъ; въ этомъ отношеніи онъ сталъ въ противень съ воззрѣніемъ Песталоцци: „Послѣдній, говоритъ онъ—съ его наглядностью относится къ низшему классу, а я (съ умственными упражненіями и катехетикою) къ высшему." Онъ самъ былъ мастеромъ „размѣщать и группировать матеріалъ, искусно прокладать пути будущимъ познаніямъ, поддерживать нить при всемъ свободномъ движеніи въ частностяхъ, способствовать естественному, для дѣтей видимому успѣху и ясному

усвоенію добытыхъ результатовъ, пользоваться наглядными средствами," а его „превосходныя правила катехетики", по ихъ простому практическому пріему, достойны всякаго вниманія. Катехизировать по его мнѣнію, значитъ обучать начинающихъ и невѣждъ посредствомъ вопросовъ и отвѣтовъ. Природныя дарованія, какими долженъ обладать и которыя обязанъ по возможности развить въ себѣ желающій быть хорошимъ катехетомъ, слѣдующія: проницательность, остроуміе, живое чувство правды и нравственности, присутствіе духа, вкусъ, гибкость и пріятность голоса. Ему слѣдуетъ добиваться слѣдующихъ познаній: практическихъ понятій изъ логики и психологіи, изъ вѣро- и нраво-ученія; знакомства съ содержаніемъ важнѣйшихъ мѣстъ въ библіи, знанія людей и особенно дѣтей; запаса истинныхъ исторій и поучительныхъ вымысловъ; знанія природы и гражданскаго устройства, насколько оно доставляетъ матеріаловъ и судебныхъ случаевъ; знакомства съ роднымъ языкомъ и возникающаго изъ того искусства выражаться. Для того, чтобы катехизація достигла своей цѣли, необходимо, чтобы катехетъ умѣлъ: 1) ставить вопросы; 2) пользоваться данными отвѣтами; 3) приковывать вниманіе; 4) предметъ избирать цѣлесообразно; 5) распредѣлять его; 6) объяснять; 7) доказывать; 8) примѣнять; 9) излагать. Вопросъ долженъ быть короткій, безъ лишнихъ вводныхъ предложеній.—простой, всякіе двойные вопросы (требующіе заразъ два отвѣта) ошибочны;—точный, такъ чтобы по смыслу могъ быть только одинъ вѣрный отвѣтъ; — понятный, отвѣчающій относительно словъ и предметовъ способностямъ учениковъ: отнюдь не прибавляй къ твоимъ вопросамъ рѣшительныхъ жестовъ! Вопросы, на которые приходится отвѣчать только да или нѣтъ (положительные и отрицательные), слишкомъ мало заставляютъ думать учащагося, а потому къ нимъ не слѣдуетъ прибѣгать слишкомъ часто: ими да не пріобрѣтаются главныя идеи. Немногимъ лучше вопросы въ видѣ противоположеній, предоставляющіе ученикамъ выборъ между двумя или тремя случаями: они хороши для того, чтобы робкихъ дѣтей пріучать понемногу къ размышленію и отвѣтамъ; но посредствомъ нихъ не слѣдуетъ выводить главныя идеи, такъ какъ въ такомъ случаѣ дѣти чаще стараются угадать, нежели размышлять. Цѣлесообразны напротивъ того устраняющіе вопросы, посредствомъ которыхъ избѣгаются могущія возникнуть ложныя представленія, прежде чѣмъ составились вѣрныя: они возбуждаютъ мышленіе и предохраняютъ отъ ошибокъ. Противорѣчивые вопросы, представляющіе кажущееся возраженіе противъ сказаннаго прежде, пріучаютъ мыслить, заставляя одну и ту же вещь разсматривать съ разныхъ сторонъ. При мнимыхъ вопросахъ, учитель говоритъ начало предложенія и предоставляетъ дѣтямъ дополнить его

однимъ или нѣсколькими словами: они составляютъ легко устраняемое зло. Спрашивать дѣтей по порядку не такъ хорошо, какъ спрашивать въ разбивку: послѣднее заставляетъ ихъ быть болѣе внимательными и поддерживаетъ правильное отношеніе въ отдѣльныхъ частяхъ катехизаціи. Каждаго изъ учениковъ необходимо переспрашивать по нѣскольку разъ въ урокѣ, и ни одинъ изъ нихъ ни на минуту не долженъ быть обезпеченъ. Совмѣстные отвѣты нѣсколькихъ, или даже всѣхъ дѣтей содѣйствуетъ подъему лишь быстро соображающихъ, стѣсняютъ однако остроумныхъ, но почасту медленно развивающихся, заставляютъ слабыхъ безсмысленно повторять съ чужого голоса, производятъ излишній шумъ и даютъ разсѣяннымъ поводъ заниматься незамѣтно болтовней; но нельзя отрицать, что при совмѣстныхъ отвѣтахъ ускоряется ходъ бесѣды и одновременно занимается бо́льшее число дѣтей. Вообще можно предложить слѣдующія правила: легкіе вопросы и всѣ относящіеся къ обыкновеннымъ дѣтскимъ наблюденіямъ предлагай лучше болѣе слабымъ; если ты спрашиваешь объ установившихся уже понятіяхъ, съ тѣмъ чтобы на нихъ основывать дальнѣйшіе выводы, то обращайся лучше къ болѣе опытнымъ; переспрашивая о только что установленномъ тобою понятіи, обращайся съ вопросомъ къ слабѣйшимъ; если приходится подводить итоги всѣхъ составныхъ частей понятія, то обратись къ наилучшимъ ученикамъ. Распредѣляй вопросы вообще такъ, чтобы можно было съ бо́льшею вѣроятностью ожидать вѣрнаго отвѣта, если дитя подумаетъ какъ слѣдуетъ. Если не получишь отвѣта, то причина можетъ зависѣть отъ невниманія ученика: повтори вопросъ, а не то, если нравъ ребенка не портится отъ пристыженія, спроси болѣе младшаго ученика;—или это зависитъ отъ неясности вопроса: тогда учителю слѣдуетъ скорѣе измѣнить вопросъ; — или отъ недоумѣнія, въ которомъ дитя находится относительно предмета: тогда учитель имѣетъ катехетически развить основныя положенія, а не то изложить ихъ отъ себя самого, и потомъ уже повторить вопросъ; — или отъ неспособности дитяти выражаться: въ такомъ случаѣ учитель вмѣсто цѣльнаго предложенія да потребуетъ отъ ученика только отдѣльную часть его. Распредѣленіе матеріала: избравъ предметъ, о которомъ хочешь катехизировать, поставь себѣ сперва извѣстную цѣль, какой намѣренъ достичь у дѣтей твоимъ преподаваніемъ. Затѣмъ собери истины, доводы, поясненія и пр. и распредѣли ихъ потомъ по главнымъ и вводнымъ идеямъ. Связывай и распредѣляй отдѣльныя предложенія такъ, чтобы одно по возможности лучше поддерживало, подготовляло и какъ бы само собою вызывало другое. Изложи сперва самое легкое предложеніе, если при помощи его облегчается труднѣйшее; и наоборотъ—изложи сперва самое трудное, если слѣдую-

щее вытекаетъ изъ него какъ-бы самое собою. Умный человѣкъ шутя, но вѣрно сказалъ: катехетъ долженъ обращаться съ своимъ предметомъ какъ — съ лошадинымъ хвостомъ. Онъ долженъ выдернуть изъ него одинъ только волосокъ и представить его на разсмотрѣніе дѣтямъ; потомъ отложить его въ сторону; выдернуть другой, разсмотрѣть и присоединить къ первому; и когда такимъ образомъ онъ дойдетъ до послѣдняго, то связать всѣ вмѣстѣ и сказать дѣтямъ: Вотъ это лошадиный хвостъ. При этомъ катехету часто придется опредѣлять или заставлять дѣлать это учениковъ, такъ чтобы представленія ихъ были ясны и точны. Для опредѣленія, поясняющаго предметъ такъ, что при помощи предлагаемыхъ признаковъ онъ легко можетъ быть отличенъ отъ другихъ предметовъ, необходимо: a) указать на классъ вещей къ которымъ принадлежитъ опредѣляемое; b) указать на своеобразные признаки, какими оно отличается отъ такого же рода предметовъ. Опредѣленіе, особенно въ народной школѣ, должно быть короткое, такъ чтобы ученикамъ не пришлось заучивать его, а достаточно было замѣтить. Если хотите притомъ доказать предметъ посредствомъ сужденія, то воспользуйтесь посылками, при помощи которыхъ изъ двухъ извѣстныхъ предложеній выводится третье: при этомъ слѣдуетъ обратить вниманіе на то, чтобы какъ большая, такъ и малая посылки были вѣрны и, насколько то требуется, доказаны, и чтобы заключеніе правильно вытекало изъ первыхъ предложеній. Чтобы вполнѣ достичь своей цѣли катехетъ долженъ подлежащій предметъ примѣнить къ своимъ воспитанникамъ: a) показавъ, что и ты также подчиненъ всеобщности правила; b) приводя случаи, когда воспитанникъ можетъ примѣнить къ дѣлу предлагаемое правило, извлечь изъ него пользу; c) указавъ въ точности на мысли и поступки, какіе могутъ и должны слѣдовать изъ выведеннаго предложенія. Всякое примѣненіе есть слѣдствіе прежде обоснованныхъ понятій. Первое безъ послѣднихъ все равно, что тепло безъ свѣта, зданіе безъ основы. Преподавая, не прибѣгай безъ причины къ заимствованнымъ изъ языка ученыхъ выраженіямъ, и тщательно наблюдай за тѣмъ что понимаютъ и чего не понимаютъ твои дѣти: вообще простолюдинъ легче постигаетъ прилагательныя имена, нежели существительныя легче конкретные предметы, нежели отвлеченные. Расчленяющая катехизація состоитъ въ томъ, что данное предложеніе раздѣляется на составныя части, а потомъ вопросы ставятся такъ чтобы ученикъ приводилъ каждую изъ составныхъ частей отдѣльно. Не забудь только при этомъ опять связать въ одно цѣлое отдѣльныя переспрошенныя части. Расчленяющая катехизація, точно такъ же какъ и всякая другая, не должна обходиться безъ доказательствъ и примѣненій, безъ примѣровъ и сравненій.—Сократика. Искус-

ство вести ученика цѣлесообразными вопросами, такъ чтобы онъ самъ открывалъ все, что хотятъ преподать ему, называется сократическимъ, а самый способъ такого преподаванія—сократическимъ методомъ. Тутъ все зависитъ отъ трехъ условій: начинаютъ съ того, съ чѣмъ ученикъ успѣлъ уже ознакомиться какимъ бы то ни было путемъ; этотъ извѣстный предметъ распредѣляютъ такъ, чтобы преподаваемое вытекало отсюда само собою какъ слѣдствіе; найденныя и распредѣленныя такимъ образомъ предложенія преобразуютъ въ цѣлесообразные вопросы, исключая изъ нихъ одну или нѣсколько составныхъ частей. Катехетъ расчленяя предметъ, показываетъ своему воспитаннику готовое жилище, объясняетъ ему назначеніе цѣлаго, обращаетъ его вниманіе на отдѣльныя части и на ихъ цѣлесообразное устройство: онъ знакомитъ его съ домомъ, который выстроили другіе. А сократикъ подводитъ своего воспитанника къ пустопорожнему мѣсту, обсуждаетъ съ нимъ, какъ воспользоваться послѣднимъ, какъ его обстроить, припасаетъ вмѣстѣ съ нимъ матеріалъ и заставляетъ подъ своимъ руководствомъ воздвигать зданіе: ученикъ сократика учится строить дома. Если хочешь вести успѣшно твою сократическую катехизацію, то разложи каждое понятіе на его составныя части и представь на разсмотрѣніе отдѣльно каждую изъ нихъ. Потомъ распредѣли составныя части такъ, чтобы одна по возможности лучше подготовляла другую: вызывай отдѣльно каждую изъ нихъ, связывай ее съ прежде найденною, пока не соберешь ихъ въ одно цѣлое и не назовешь по имени. Вызывать отвѣтъ — вотъ въ чемъ главное искусство сократика, потому что онъ долженъ вести дитя такъ, чтобы оно изъ извѣстнаго само выводило все, что теперь слѣдуетъ преподать ему. Если хочешь вызвать понятіе (млекопитающее, любовь), то изъ извѣстныхъ дитяти предметовъ выбери такой, въ которомъ содержится то понятіе (собака—отецъ); отдѣли отъ нихъ все, что не принадлежитъ къ этому понятію; изложи отдѣльно все, принадлежащее къ тому понятію (родить живыхъ—желать добра, печься объ немъ); обрати вниманіе на то, что всѣ предметы съ одними и тѣми же свойствами называются однимъ и тѣмъ же именемъ. Напротивъ, для того чтобы напомнить ученику извѣстное уже понятіе, предложи ему либо цѣлое опредѣленіе, либо одинъ характеристичный признакъ опредѣляемаго, и пусть дитя укажетъ имя послѣдняго: „Какъ называются животныя, имѣющія красную теплую кровь, рождающія живыхъ дѣтенышей и питающія ихъ молокомъ?“ Чтобы помочь дѣтямъ самимъ открыть истину какого-нибудь сужденія (неумѣренность вредна для здоровья), ты представь имъ доводы, по которымъ они могутъ заключить, что оно должно быть такъ (что такое-то сказуемое подобаетъ такому-то подлежащему), или укажи имъ опыты, изъ которыхъ явствуетъ, что

въ нѣкоторыхъ случаяхъ оно дѣйствительно такъ было. — Испытующая катехизація. Экзаменуя ученика мы имѣемъ цѣлью испытать лишь умственныя способности, либо знанія его. Въ первомъ случаѣ мы хотимъ узнать, до какой степени развита у испытуемаго способность мышленія: поэтому намъ необходимо изслѣдовать, внимателенъ-ли онъ ко всему, что вокругъ него совершается, легко-ли онъ сравниваетъ и различаетъ, въ состояніи-ли судить и подтвердить свои сужденія о вещахъ, лежащихъ внѣ его кругозора и т. д. Во второмъ случаѣ мы хотимъ убѣдиться, понялъ-ли испытуемый какъ слѣдуетъ преподаваемое ему и пр.: для такого испытанія мы можемъ повторить преподанное въ томъ же порядкѣ (рекапитуляція) или въ обратномъ (инверсія), или выспросить воспитанника о томъ же въ разбивку (конверсація).

Благодаря Динтеру, катехитика вошла во всеобщее употребленіе въ народной школѣ и доводилась даже до крайности. Въ теченіе полстолѣтія хорошій катехетъ значилъ то же, что хорошій учитель, и все искусство преподаванія полагалось въ искусномъ примѣненіи катехетическаго метода, пока наконецъ въ новѣйшее время не настало такое же крайнее пренебреженіе имъ со стороны правовѣрныхъ теологовъ. Катехетическій методъ осуждали за то, что его нельзя примѣнять въ томъ случаѣ, когда предстоитъ сообщать положительныя знанія; что имъ возбуждается только умъ, тогда какъ сердце и душа, напротивъ того, не участвуютъ при этомъ, что онъ неминуемо искажается въ пустую игру словъ, въ пересыпаніе изъ пустого въ порожнее, въ механическое повтореніе мелочей; что имъ развлекается вниманіе ученика, такъ какъ учитель можетъ заняться только съ однимъ ученикомъ, и что онъ, напротивъ того, развиваетъ тщеславіе въ ученикахъ, такъ какъ они начинаютъ воображать, будто могутъ сами собой создавать новыя истины. Въ пользу катехетическаго метода, наоборотъ, приводится, что онъ представляетъ лучшее средство возбуждать и поддерживать вниманіе ученика, не утомляя его; что онъ подстрекаетъ самодѣятельность ученика и способствуетъ самомышленію; что онъ содѣйствуетъ ясности и вразумительности преподаванія и дѣлаетъ знанія ученика дѣйствительнымъ его достояніемъ; что при этомъ учитель каждый разъ можетъ убѣдиться, постигъ ли ученикъ суть дѣла; что этимъ путемъ лучше всего упражняется и развивается умѣнье свободно выражаться.—Вѣрно то, что катехетическій методъ отнюдь не можетъ и не долженъ быть примѣняемъ въ томъ случаѣ, когда приходится сообщать положительныя знанія, что онъ примѣняется съ пользою только тогда, когда въ дѣтской душѣ уже заложена извѣстная основа знанія и собрана совокупность представленій, и что никогда не слѣдуетъ пользоваться имъ исклю-

чительно, а напротивъ, онъ примѣнимъ лишь въ связи съ акроаматическимъ методомъ, причемъ развиваемое катехизаціею поученіе постоянно слѣдуетъ излагать въ сжатомъ обзорѣ и въ связи. — Въ сущности имѣются только два метода или способа преподаванія: а) критическій (гевристическій), имѣющій въ виду не только знаніе, но также и пониманіе; существенную часть его составляетъ не содержаніе преподаваемаго предмета, а органическое развитіе его; это методъ постигающаго, извнутри идущаго научнаго изслѣдованія, представляющаго сперва въ видѣ вопроса всякое, даже малѣйшее будущее содержаніе. Это — основанный Песталоцци развивающій методъ. Это—методъ естественный, потому что сама природа вездѣ проявляетъ вѣчное движеніе и саморазвитіе. По этому методу религіозныя, естественнонаучныя, математическія, филологическія и историческія истины должны возникать передъ умственнымъ взоромъ слушающихъ и учащихся, должны съ помощью искусной подстановки явленій и фактовъ какъ бы выступать изъ предметной сущности подобно Минервѣ изъ головы Юпитера. Этотъ методъ заставляетъ слушающихъ и учащихся еще разъ возсоздавать въ умѣ истины и дѣйствительно передумать вновь то, что было прежде уже обдумано умомъ, изъ котораго возникли всѣ формы бытія. Онъ не связанъ ни съ какою системою. Проповѣдникъ (Шлейермахеръ) и профессоръ на каѳедрѣ могутъ примѣнять его точно такъ же, какъ и народный учитель съ его катехизаціей, представляющей относительно дѣтей всегда отличное, часто весьма полезное возбуждающее средство, а потому для народныхъ учителей и для наставниковъ дѣтей вообще необходимо усвоить себѣ искусство спрашивать. Превосходное руководство къ такому искусству издалъ Хр. Готлибъ Шольцъ, достойнымъ преемникомъ по смерти котораго былъ Рейнштейнъ.—Критическій методъ подобенъ индуктивному методу естествоиспытателей, которому мы одолжены всѣми изумительными результатами новѣйшаго времени. в) Догматическій методъ, это—методъ просто одного только содержанія. Онъ какъ бы безъ обиняковъ передаетъ послѣднее слушающему и учащемуся, а слѣдовательно не обращаетъ достаточнаго вниманія на умственное образованіе и развитіе. Къ области его принадлежитъ все оперативное, механическое, техническое. Это—методъ слѣпой вѣры и слѣпого подчиненія, авторитета и умственной лѣни. Стремясь въ новѣйшее время возстановить церковный и свѣтскій авторитетъ, хотятъ вновь вытащить его изъ хлама минувшаго и оправдать введеніе его случайнымъ злоупотребленіемъ катехетическаго способа преподаванія, который необдуманно отождествляютъ съ критическимъ методомъ.

10.

Денцель и Церреннеръ.

Какъ тотъ, такъ и другой продолжаютъ идти по проложенному Динтеромъ практическому пути, въ теоретическомъ отношенiи отнюдь не развивая далѣе педагогики. Денцель отличается сверхъестественнымъ, теологическимъ воззрѣнiемъ и болѣе систематиченъ нежели Динтеръ, но сходенъ съ нимъ въ практической способности и широкой дѣятельности, — а Церреннеръ обращаетъ болѣе вниманiя на ученiе о методѣ.

Бернгардъ Г. Денцель родился въ Штутгартѣ 1773-го г., изучалъ теологiю, былъ воспитателемъ, а въ 1806-мъ г. пасторомъ, организовалъ въ 1816-мъ, по порученiю Нассаускаго правительства тамошнiя школы, въ то же время, прочелъ нѣсколькимъ учителямъ въ Идштейнѣ учебный курсъ; въ 1817-мъ г. онъ возведенъ былъ въ званiе главнаго члена герцогскаго училищнаго совѣта, а въ 1832-мъ королемъ Вюртембергскимъ въ званiе прелата и умеръ въ 1838-мъ, повлiявъ своими практическими сочиненiями („Народная школа, методическiй учебный курсъ“ 1817; „Введенiе въ науку о воспитанiи въ 3 частяхъ“ 1826—1832) далеко за предѣлами Вюртемберга въ пользу развитiя народной школы. Народныя училища—говоритъ онъ—суть образовательныя заведенiя, которыя, не имѣя въ виду извѣстнаго призванiя, ведутъ воспитанника лишь къ тому, что относится къ общечеловѣческому и служебному образованiю, и что необходимо для человѣка въ его естественныхъ и общественныхъ условiяхъ. Народное училище—это первоначальная школа, такъ какъ въ него поступаютъ начинающiя учиться дѣти, которыя остаются въ немъ до тѣхъ поръ, пока не прiобрѣтутъ необходимаго умѣнья и достаточныхъ способностей для выбора извѣстнаго занятiя. Такъ какъ это первоначальная школа, то всякое другое образовательное заведенiе основывается на ней и можетъ преуспѣвать только тогда, когда правильно заложена основа. Учитель народной школы долженъ быть также и воспитателемъ, потому что его преподаванiе должно упражнять и укрѣплять познавательныя способности; пусть онъ обращаетъ вниманiе не на отдѣльныя, а на всѣ вообще способности души; пусть онъ равномѣрно образуетъ какъ умъ, такъ и сердце, и пусть возбуждаетъ гармоническое развитiе и образованiе всѣхъ силъ своего воспитанника.—Отъ учителя требуется поэтому, чтобы онъ обладалъ основательнымъ, элементарнымъ знанiемъ всѣхъ учебныхъ предметовъ, входящихъ въ составъ его преподаванiя, т. е. чтобы, постигая каждый изъ предме-

товъ въ его элементарной послѣдовательности, онъ твердо запечатлѣлъ въ своей памяти отдѣльныя части его въ ихъ внутренней связи и основательно изучилъ его со всѣхъ сторонъ, тѣмъ болѣе что первоначальное преподаваніе по свойству своему должно уже быть основательнымъ,—чтобы онъ какъ теоретически, такъ и практически, съ величайшимъ стараніемъ и ревностью основательно изучилъ и развивалъ далѣе ту науку и то искусство, которыя дали бы ему возможность пользоваться своими знаніями для цѣлесообразнаго примѣненія къ своимъ занятіямъ, т. е. науку и искусство воспитанія во всѣхъ ихъ отдѣлахъ. А потому и нельзя сказать учителю: Тебѣ необходимо знать доселѣ и не далѣе того. Мало того, ему нельзя и не должно ставить предѣла, въ какой бы то ни было наукѣ, входящей въ составъ его преподаванія, потому что чѣмъ многостороннѣе образованъ человѣкъ, тѣмъ болѣе можетъ онъ также содѣйствовать образованію другихъ людей. Сверхъ того учитель да не пренебрегаетъ слѣдующимъ добрымъ совѣтомъ: За отдаленнымъ не упускай изъ виду ближайшаго, за тѣмъ, что только издали касается твоего назначенія,—того, что находится въ непосредственной связи съ твоимъ знаніемъ. — Воспитать по Денцелю значитъ, систематично уряженнымъ распредѣленіемъ руководить способностями и наклонностями человѣческой натуры въ ея развитіи такъ, чтобы воспитанникъ этимъ путемъ могъ дойти до своего полнаго образованія и вполнѣ достичь своего назначенія какъ человѣкъ. Высшее *правило воспитанія* гласитъ: Примѣняя естественныя средства, руководи всѣ наклонности и силы твоего воспитанника въ ихъ гармоническомъ развитіи такъ, чтобы это повело къ возможно полному расцвѣту гуманности. Вытекающія отсюда правила: Такъ какъ всѣ человѣческія способности соединяются въ одной изъ нихъ, то воспитаніе да избѣгаетъ всякой односторонности въ развитіи и образованіи. Оно самыми цѣлесообразными средствами имѣетъ способствовать развитію изнутри, слѣдовать постепенному, по необходимымъ законамъ совершающемуся развитію природы, систематично направлять возникающія способности ко всему благому и прекрасному и поддерживать нравственно-религіозную точку зрѣнія во всякомъ дѣлѣ. Наконецъ такъ какъ каждый человѣкъ одаренъ своеобразною тѣлесною и духовною организаціею, то воспитаніе имѣетъ пещись о томъ, чтобы индивидуальность питомца не только не стиралась, а напротивъ, чтобы она усиливалась при посредствѣ особаго надлежащаго обращенія съ нею. Духъ да господствуетъ надъ тѣломъ; а потому послѣднее должно быть въ такомъ состояніи, чтобы первый безпрепятственно и безъ труда могъ потреблять его для своей цѣли:

цвѣтущее состояніе тѣла заключается въ избыткѣ здоровья, въ силѣ и крѣпости, въ ловкости и гибкости и наконецъ во внутреннемъ и внѣшнемъ органическомъ развитіи. Цѣль духовнаго воспитанія — пріучить питомца къ строгому вниманію и къ совершенному усвоенію того, что ему предлагается. Слѣдуетъ возбуждать его самостоятельность и внутреннюю способность къ живой разработкѣ воспринимаемаго. Необходимо довести его до сознанія того, что онъ въ силахъ исполнить, примыкая въ строгой послѣдовательности легчайшее къ труднѣйшему. Ему не слѣдуетъ давать ни отдыха, ни покоя, пока онъ не достигъ, не добился и не исполнилъ необходимаго. Такъ какъ ощущеніе есть корень всякой духовной дѣятельности, то его и слѣдуетъ развить прежде всего, а это значитъ предлагать развивающейся способности постепенно все болѣе духовные предметы и такимъ путемъ возбудить къ нимъ интересъ.

Первоначальное обученіе состоитъ въ преподаваніи началъ человѣческихъ знаній и умѣній, или всего составляющаго основу человѣческаго профессіональнаго образованія, обращая особенное вниманіе на возбужденіе, развитіе и образованіе дѣтскихъ способностей. На первой ступени оно занимается первичными началами всякаго человѣческаго знанія и умѣнья: наглядное обученіе. На второй ступени оно развиваетъ особыя начала элементарныхъ знаній и наукъ, вращающихся въ области созерцаемыхъ предметовъ, куда относится также все историческое (напр. естественная исторія, физическая географія и пр.), и занимающихъ больше всего память: методъ историческаго и мнемоническаго характера. На третьей ступени предлагаются начала элементарныхъ знаній, требующихъ попреимуществу умственной дѣятельности: періодъ преобладающей способности къ рефлекціи. Всякое первоначальное обученіе имѣетъ одну только цѣль, а именно довести дитя до того, чтобы оно со временемъ было въ состояніи жить сообразно своему нравственно-религіозному назначенію на землѣ. Этой цѣли предполагается достичь въ четырехъ курсахъ. Въ курсѣ нагляднаго обученія преподается: законъ Божій, состоящій въ библейскихъ разсказахъ, въ объясненіяхъ и выспрашиваніи относящихся къ исторіи мѣстъ изъ библіи; умственныя и изустныя упражненія; упражненія въ чтеніи; обученіе письму въ видѣ начала грамматики; ариѳметика; изученіе формъ и мѣръ; пѣніе. Во второмъ и третьемъ курсахъ упражненія: законъ Божій, реальныя знанія, грамматика, чистописаніе, упражненія въ чтеніи, связанныя частью съ закономъ Божіимъ, частью съ грамматикой и реальными знаніями, ариѳметика, геометрія и рисованіе, пѣніе. Для курса примѣне-

нія: законъ Божій въ видѣ сокращеннаго преподаванія христіанскаго ученія и толкованія библіи, непосредственныя умственныя упражненія въ видѣ продолженія грамматики въ логическомъ отношеніи, преподаваніе языка: сочиненія, реальныя знанія, а именно религіозное созерцаніе природы, отечественная исторія, прикладная ариѳметика, геометрія и алгебра, межеваніе, пѣніе. Методъ при этомъ преподаваніи долженъ 1) возбуждать и постоянно поддерживать личный интересъ ученика къ подлежащему предмету; 2) вести къ основательности въ знаніи и къ точности во всякомъ дѣлѣ; 3) блюсти твердый, непрерывно поступательный, на свойствѣ предмета основанный, съ законами развитія и устройства дѣтскихъ способностей сообразный переходъ; 1) всѣ отросли преподаванія отнести къ главной цѣли воспитанія и связать съ нею. Обучая чтенію, разлагаютъ сначала данное предложеніе на слова, слова на слоги, слоги на звуки. Потомъ разсматриваютъ дѣйствующія въ рѣчи и при произнесеніи звуковъ орудія языка. Послѣ того: отыскиваютъ и представляютъ гласныя: а, е, о, у; а именно, 4 служащихъ для того знака приклеиваются на дощечку и выставляются, описываются, произносятся въ связи съ согласными и эти 4 гласныя отыскиваются въ словахъ. Гласныя произносятся то протяжно, то коротко, отыскиваются протяжные и короткіе звуки въ словахъ; согласныя приводятся въ видѣ придыхательныхъ, твердыхъ и замыкающихъ звуковъ отыскивается согласное, называютъ его и связываютъ съ гласными. Преподаваніе письма, отдѣльно отъ чтенія, начинается съ точекъ, линій, простыхъ фигуръ, потомъ идутъ латинскій, а затѣмъ нѣмецкій шрифты—по ихъ составнымъ частямъ: прямой линіи, дугѣ, кругу, завитку, спирали. Обученіе ариѳметикѣ начинается со счета наглядныхъ предметовъ: числа отъ 1 до 10 содержатъ въ себѣ основу всей десятичной системы; надъ этими первоначальными числами слѣдуетъ производить также всѣ дѣйствія сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія; затѣмъ сравнивать числа между собою, напр. 1 половина 2, 3-я часть 3 и т. д., 2 половина 4 и т. д. Въ пѣніи при начальномъ обученіи слѣдуетъ отдать преимущество системѣ циферныхъ тоновъ, такъ какъ она состоитъ изъ простой гаммы, а потому обходится безъ основного знака; единица составляетъ твердую основную ноту для какого бы то ни было высокаго тона; а числомъ и цифрою обозначается точное отношеніе каждаго изъ тоновъ къ основному, такимъ образомъ въ точности постигается высота тона. Въ *законѣ Божьемъ* начинаютъ съ Священной исторіи, и именно съ Новаго завѣта, такъ какъ прежде чѣмъ говорить о до-христіанской эпохѣ необходимо главнѣйше заложить истинно христіанскую основу, которая и заключается въ жизни Іисуса Христа. „День, когда дѣтямъ впервые разрѣ-

шается читать въ библіи, слѣдовало бы отпраздновать какъ торжество, чтобы первое впечатлѣніе было строгое, благоговѣйное и торжественное“.—Образовательныя средства народной школы состоятъ въ преподаваніи, учебномъ строѣ и примѣрѣ учителя. Къ школьному законодательству относятся слѣдующія правила: 1) Охотно повинуйся всѣмъ распоряженіямъ твоего учителя. 2) Будь прилеженъ и внимателенъ. 3) Все въ свое время и на своемъ мѣстѣ. 4) Говори правду. 5) Будь чистоплотенъ,—будь стыдливъ. 6) Будь уживчивъ, любвеобиленъ и угодливъ съ твоими товарищами. 7) Будь благонравенъ въ своихъ поступкахъ. 8) Молись набожно и благоговѣйно, потому что ты молишься всемогущему и всевѣдущему Богу.—

К. Хр. Церреннеръ родился въ 1780-мъ г. въ Магдебургѣ, былъ въ 1802-мъ г. учителемъ въ педагогическомъ институтѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ священникомъ въ Магдебургѣ; въ 1816 мъ г. членомъ консисторіи и училищнаго совѣта, а въ качествѣ послѣдняго инспекторомъ всѣхъ школъ и основанной тамъ въ 1813-мъ г. семинаріи для учителей народныхъ училищъ; въ 1830-мъ находился въ Голштинскомъ герцогствѣ съ цѣлью ознакомиться тамъ съ устроенными по правиламъ взаимнаго обученія элементарными школами; скончался въ 1852-мъ г. Въ своихъ педагогическихъ сочиненіяхъ, изъ коихъ важнѣйшее „Методическое руководство для учителей народныхъ школъ“, онъ подобно всѣмъ педагогамъ послѣ Песталоцци начинаетъ съ разсматриванья сущности и способностей человѣка и опредѣляетъ педагогику какъ науку, излагающую правила, по которымъ мы систематично должны вліять на все образованіе человѣка. Его основной законъ дидактики слѣдующій: Руководи твоего ученика, начиная съ исходной точки его способности и образованія, въ мудрой послѣдовательности, развивающимъ всѣ его способности, цѣлесообразнымъ путемъ, такъ чтобы онъ основательно и вполнѣ дошелъ до той степени силы, образованія, знаній и умѣнья, какой имѣетъ достичь согласно своему назначенію. Отсюда вытекаютъ слѣдующія главныя правила преподаванія: 1) Старайся въ точности ознакомиться съ точкою зрѣнія ученика. 2) Преподаваніе да идетъ впередъ безъ пробѣловъ; отнюдь безъ скачковъ. 3) Оно да будетъ удобопонятнымъ, т. е. отвѣчающимъ степени образованія и способности учениковъ. 4) Да образуетъ всѣ человѣческія способности. 5) Да будетъ естественнымъ. 6) Да ведетъ къ знаніямъ и умѣньямъ, въ какихъ нуждается ученикъ. 7) Надлежащимъ образомъ ограничь предметъ обученія. 8) Преподаваніе да будетъ основательнымъ. 9) Подвигайся впередъ не торопясь. 10) Преподаваніе да будетъ яснымъ и точнымъ. 11) Да будетъ оно стройнымъ и связнымъ. 12) Да будетъ интереснымъ. 13) Да будетъ

удобопримѣнимымъ. 14) Соединяй по мѣрѣ возможности знаніе съ умѣньемъ. 15) Преподаваніе да печется о самодѣятельности учениковъ. 16) Да обладаетъ оно единствомъ, т. е. преподаваніе да стремится во всѣхъ своихъ отрасляхъ къ одной и той же цѣли: 17) Прибѣгай почаще къ повтореніямъ. 18) Старайся сдѣлать твое преподаваніе прочнымъ и полезнымъ. 19) Старайся принести пользу своимъ ученикамъ вообще. 20) Во всякомъ преподаваніи не упускай изъ виду главную цѣль: нравственно-религіозное образованіе юношества.—Ходъ преподаванія или обученія можетъ быть только одинъ, потому что существуетъ одинъ только прямой и кратчайшій путь къ цѣли. Урокамъ чтенія должны предшествовать упражненія органовъ языка, также упражненія во вниманіи и мышленіи, послѣ чего переходятъ къ складамъ по Стефани. Въ умственныхъ упражненіяхъ надлежитъ развивать всѣ духовныя силы, смыслъ, разумъ, разсудокъ, память и пр.: сперва слѣдуетъ научить дѣтей надлежащимъ образомъ замѣчать и правильно называть—причемъ начинаютъ съ имѣющихся на лицо предметовъ, потомъ переходятъ къ отсутствующимъ, а отсюда къ отысканію и наименованію частей и ихъ признаковъ, затѣмъ къ изслѣдованью необходимаго и случайнаго, къ описанію дѣйствительныхъ предметовъ, къ происхожденію вещей, къ обозначенію употребленія, пользы, вреда и пр., къ разбору видовъ и родовъ, къ упражненію разсудка въ изслѣдованіи нѣкоторыхъ предложеній и пр. Въ письмѣ на первой ступени чертятся точки, линіи, фигуры, треугольники и четвероугольники, окружности,—на второй пишутся прописныя и строчныя буквы въ генетическомъ порядкѣ,—на третьей упражняются въ правописаніи по слѣдующимъ правиламъ: 1) Пиши слова такъ, какъ они правильно выговариваются; и 2) Пиши производныя слова сообразуясь съ коренными,—на четвертой ступени излагаются письменно собственныя мысли, причемъ начинаютъ съ простыхъ предложеній, а потомъ переходятъ къ сложнымъ и наконецъ къ свободнымъ упражненіямъ въ письменномъ изложеніи мыслей, къ писаніямъ, разсказамъ, письмамъ и пр. Методическій путь въ нѣмецкомъ языкѣ слѣдующій: знаніе разнаго рода словъ, составъ словъ, ихъ разныя измѣненія, соединеніе ихъ въ предложенія. Въ ариѳметикѣ на каждой ступени за чисто умственнымъ счетомъ долженъ слѣдовать письменный. Дѣти сперва знакомятся съ цифрами отъ 1 до 9, пріучаются писать и читать ихъ; затѣмъ слѣдуютъ десятки и т. д., а послѣ того четыре основныя дѣйствія; при сложеніи и вычитаніи главныя упражненія состоятъ въ томъ, что числа, а именно отъ 2 до 9 присчитываются другъ къ другу и точно также отнимаются другъ отъ друга, что составляетъ лучшую подготовку для умноженія и дѣленія, затѣмъ ко всѣмъ числамъ начиная отъ 2 до 9 при-

бавляется по единицѣ, по двѣ и т. д. продолжая до сотни. Въ умноженіи главное дѣло состоитъ въ томъ, чтобы ученикъ самъ составилъ таблицу умноженія; въ дѣленіи самое важное примѣнить таблицу умноженія. Переходъ къ четыремъ основнымъ дѣйствіямъ надъ цѣльными именованными числами совершается при помощи ученія о раздробѣ. Дѣйствія надъ дробями подготовляютъ, представляя дроби наглядно на видимыхъ предметахъ, раздѣляя линіи на равныя части и т. п., потомъ слѣдуетъ опредѣленіе дробей, чтеніе и писаніе дробей, обращеніе цѣлыхъ чиселъ въ дроби, обращеніе неправильныхъ дробей въ цѣлыя числа, обращеніе однихъ дробей въ другія и равныя — сокращеніе, увеличенье и уменьшеніе данныхъ дробей и т. д., а потомъ уже слѣдуютъ дѣйствія надъ дробями. Въ преподаваніи закона Божія надлежитъ дѣтскій умъ отъ чувственныхъ предметовъ переносить къ сверхчувственнымъ, доводя дѣтей путемъ изысканія причинъ до сознанія, что ничто не возникаетъ само собой. Имъ говорятъ: все создано Богомъ; а потомъ слѣдуютъ разсказы изъ жизни Іисуса и изъ библіи. Въ высшихъ классахъ расширяютъ по руководству ученіе о Богѣ, о назначеніи человѣка, о безсмертіи и о виновникѣ нашей святой вѣры, причемъ вмѣстѣ съ библейскою исторіею изучаютъ также церковную въ важнѣйшихъ ея моментахъ. Въ первоначальной школѣ необходимо обучать также рисованію: само преподаваніе распадается на 3 ступени: 1) копировка съ предложенныхъ образцовыхъ рисунковъ; 2) рисованіе дѣйствительныхъ предметовъ; 3) изображеніе идей.—Къ общеполезнымъ знаніямъ относятся естественная исторія и естествовѣдѣнье, антропологія, гигіена, техника, географія, исторія и знаніе государственныхъ законовъ. Эти предметы вполнѣ преподаются въ высшихъ классахъ, а именно 1) по части естественной исторіи и технологіи: изслѣдованіе, сравненіе, приведеніе въ систему естественныхъ произведеній; 2) по части науки о человѣческомъ тѣлѣ и гигіены: все, что необходимо для надлежащаго обращенія съ тѣломъ; 3) по части естествовѣдѣнья: изученіе самыхъ обыкновенныхъ явленій природы; притомъ краткое изученіе календаря и времесчисленія;—4) по части географіи: поверхность земного шара, 5 частей свѣта, главныя моря, озера, рѣки, горы, главныя страны въ Европѣ, послѣ чего переходятъ къ Германіи и къ ближайшей отчизнѣ;—5) по части исторіи: одинъ лишь общій, удобопонятный обзоръ важнѣйшихъ народовъ и событій и болѣе подробныя свѣдѣнья о замѣчательнѣйшихъ людяхъ и происшествіяхъ; полнѣе исторія отчизны;—6) по части знанія важнѣйшихъ государственныхъ законовъ настолько, чтобы молодой человѣкъ не поступалъ противозаконно и не повредилъ себѣ. Правила для послѣдовательнаго обученія пѣнію

слѣдующія: 1) обращайте вниманіе дѣтей на различіе тоновъ; 2) заставляйте нѣкоторые тоны передавать посредствомъ гласныхъ, коротко, протяжно, быстрѣе; 3) заставляйте изучать болѣе краткіе и болѣе долгіе ряды тоновъ посредствомъ гласныхъ, слоговъ и словъ; 4) пропойте короткія, легкія фразы и пусть дѣти подпѣваютъ; 5) научите ихъ мало по малу пѣть короткія и легкія пѣсенки. Послѣ этихъ предварительныхъ упражненій 6) учитель заставляетъ различать высокіе и низкіе тоны; 7) онъ долженъ пропѣть тоны основной октавы и обозначить ихъ цифрами; 8) дѣти научаются узнавать и пѣть эти различные тоны; 9) учитель переходитъ къ двухголосному, потомъ къ трехголосному пѣнію; 10) упражненія въ полутонахъ, въ высшихъ и низшихъ тонахъ.—

Гарнишъ и Дистервегъ.

Денцель и Церренеръ проникли исключительно въ первоначальную школу и подвергли ее со всѣхъ сторонъ строгому обсужденію. Гарнишъ и Дистервегъ напротивъ того разсматриваютъ систему народныхъ школъ вообще и во всей ихъ совокупности; первый изъ нихъ не совсѣмъ еще проникся выясненными благодаря Песталоцци идеями органическаго развитія, тогда какъ послѣдній всецѣло освоился съ основаннымъ на этой идеѣ воззрѣніемъ. Первый изъ нихъ представлялъ двойственную натуру: съ одной стороны онъ былъ правовѣрнымъ богословомъ съ теологическими наклонностями, а съ другой—практически-дѣльный, ревностный педагогъ; послѣдній былъ всецѣло учителемъ, всецѣло послѣдователемъ Песталоцци, выводя всѣ крайнія послѣдствія его основной мысли, примѣняя ихъ къ дѣлу какъ практически такъ и теоретически по всѣмъ направленіямъ и не страшась никогда прямо и безпощадно возставать противъ идей и поползновеній, подвергающихъ сомнѣнію свободное органическое развитіе въ дѣлѣ воспитанія и въ человѣческой жизни. Первый покинулъ школу вслѣдствіе особенной преобладающей своей наклонности и возвратился къ алтарю; а послѣдняго реакція также понудила покинуть школу вслѣдствіе его непреклонной послѣдовательности и строгаго образа мыслей.

Вильгельмъ Гарнишъ родился въ 1787-мъ г. въ Вильснакѣ, что въ Пригницѣ, изучалъ отъ 1806-го до 1808-го г. теологію, рано, посвятилъ себя изученію педагогики, которою занимался практически въ качествѣ старшаго учителя; въ 1810-мъ г. въ учебномъ заведеніи Пламана онъ ознакомился съ методомъ Песталоцци, въ

1812-мъ г. назначенъ былъ преподавателемъ въ новой учительской семинаріи въ Бреславлѣ, а 1822-мъ произведенъ въ директоры учительской семинаріи въ Вейсенфельсѣ; впослѣдствіи онъ покинулъ свою педагогическую дѣятельность, съ тѣмъ чтобы „въ скромной церкви находиться близъ алтаря и проповѣдывать миръ". Въ своемъ руководствѣ къ системѣ нѣмецкихъ народныхъ школъ" Гарнишъ прежде всего говоритъ о человѣкѣ: человѣкъ подобіе Божіе; за нимъ находится рай, точно также и впереди его. Онъ пустилъ корни въ землю, а взоръ его обращенъ къ небу. Мы должны образовать въ себѣ храмъ Господень, въ которомъ обиталъ бы духъ Божій. Ни одинъ человѣкъ не похожъ совершенно на другого: у каждаго своеобразный обликъ; всякій и долженъ развиваться согласно этой своеобразной сущности и въ ней служить цѣлому. Богъ вѣченъ, неизмѣненъ; но миръ то и дѣло измѣняется, а въ немъ и самъ человѣкъ. Его измѣненіе да будетъ стремленіемъ къ раю, борьбою съ мракомъ. Эта борьба составляетъ своеобразную сущность человѣка; это его стремленіе къ образованію. Образовать значитъ: дать образъ безформенному, назначеніе неизвѣстному, внѣшній обликъ способностямъ, всему вмѣстѣ—то совершенство, къ какому кто предназначенъ отъ природы. Образовать себя значитъ: совершить надъ самимъ собою такую же переработку изъ грубаго матеріала. Человѣкъ да будетъ самъ своимъ собственнымъ свободнымъ образователемъ: но грѣховное побужденіе часто подавляетъ свободное стремленіе къ образованію; а потому послѣднее и нуждается въ особой Божьей помощи, въ спасителѣ и святителѣ. Образованіе единичнаго человѣка зависитъ отъ его пространственнаго и временного положенія; а потому сильно ошибаются всѣ, отрѣшающіе воспитанника отъ гражданской жизни и заставляющіе его самого воспроизводить все знаніе. Воспитать значитъ: создать преднамѣренныя условія для образованія, т. е. служить поводомъ, чтобы безформенное пріобрѣло образъ, чтобы способности отпечатлѣлись въ дѣйствіяхъ, чтобы негодное и дурное отдѣлилось. Человѣкъ только тогда можетъ хорошо воспитать, когда онъ хорошо образуетъ самъ себя. Въ полномъ смыслѣ слова нѣтъ иного воспитанія помимо христіанскаго, помимо воспитанія во славу Божію, во имя Сына Его. Вести воспитанника къ благочестію значитъ воспитать его. Три главныхъ правила воспитанія слѣдующія: 1) Руководя воспитанника въ образованіи, не отвлекай его спервоначала отъ добрыхъ свойствъ, а отклоняй только отъ зла. 2) Воспитай дитя согласно съ его особыми внутренними свойствами и съ его внѣшнимъ положеніемъ. Воспитаніе да начинается съ внѣшнихъ чувствъ, да подвигается непрерывно и равномѣрно, и да стремится твердымъ шагомъ къ совершенству.

Главныя цѣли воспитанія: 1) Человѣкъ стремится познать и понять безконечное въ конечномъ: цѣль его мудрость и истина. 2) Онъ пытается облечь безконечное въ конечные образы и такимъ путемъ сохранить первое въ послѣднемъ: цѣль его добродѣтель и совершенство. 3) Человѣкъ созерцаетъ въ конечномъ безконечное и въ первомъ наслаждается послѣднимъ: цѣль его миръ въ Богѣ или благочестіе. Единство этихъ трехъ цѣлей заключается въ любви къ Богу и къ ближнему. Истинное воспитаніе имѣетъ въ виду образовать въ гражданинѣ вселенной человѣка, а въ томъ и другомъ христіанина. Правильное воспитаніе образуетъ воспитанника равномѣрно для трехъ главныхъ житейскихъ областей, для домашняго очага, для государства и для церкви. Воспитаніе занимается совокупнымъ основнымъ и кореннымъ образованіемъ всего человѣка, улучшеніемъ его помысловъ и развитіемъ добрыхъ привычекъ, тогда какъ преподаваніе имѣетъ въ виду образованіе различныхъ отраслей, какъ знанія, такъ и умѣнья. Главныя правила воспитанія, примѣняемыя къ преподаванію, слѣдующія: 1) Преподаваніе да соотвѣтствуетъ каждой изъ способностей ученика и да возбуждаетъ ихъ постоянно. 2) Преподаваніе наукъ да возбуждаетъ главнѣйше познавательную способность, а преподаваніе искусствъ—дѣятельность. Преподаваніе да побораетъ заблужденія и дурныя съ нѣкоторыми дѣятельностями связанныя привычки. 3) Пусть оно пользуется стремленіемъ ученика къ самодѣятельности и возбуждаетъ его собственныя знанія. 4) Оно да будетъ назидательно и основательно. Законы второго разряда: Сообразуйся въ преподаваніи съ индивидуальностью ученика; потомъ съ различіемъ половъ, насколько это успѣло обнаружиться; съ возрастомъ твоихъ учениковъ; съ будущими гражданскими условіями, въ которыхъ они будутъ нѣкогда подвизаться. Предметъ преподаванія опредѣляется въ слѣдующемъ видѣ: 1) Человѣкъ становится въ противень міру; отсюда возникаютъ два предмета преподаванія: ученіе о духѣ и ученіе о тѣлѣ. Духъ проявляется въ человѣкѣ въ видѣ рѣчи и пѣнія. Тѣло представляется въ величинѣ и формѣ. Такимъ образомъ возникаютъ четыре предмета: языкъ, пѣніе, величина и форма; каждый изъ нихъ можетъ быть достояніемъ либо познавательной способности, либо дѣятельности. Вслѣдствіе этого образуются восемь предметовъ преподаванія: языковѣдѣнье и искусство краснорѣчія; теорія и искусство пѣнія; наука о величинѣ (математика) и искусство измѣрять (счетъ и межеваніе); наука о формѣ (пластика) и искусство воспроизводить формы рисованіе, живопись и ваяніе). 2) Человѣкъ можетъ стать между Богомъ и міромъ. Постигая свое отношеніе къ Богу познавательною способностью онъ приходитъ къ религіи; постигая его на

дѣлѣ, онъ приходитъ къ нравоученію (морали). Постигая свое отношеніе къ міру познавательною способностью, онъ встрѣчается съ міровѣдѣніемъ, а примѣненіе къ дѣлу ведетъ къ многообразной технической дѣятельности. Въ народной школѣ слѣдуетъ обучать особенно рисованію, пѣнію, математикѣ, родному языку, міровѣдѣнью и христіанству.—Обученіе этимъ предметамъ должно содѣйствовать также и воспитанію, а именно 1) доставляя матеріалъ стремленію дѣтей къ дѣятельности, 2) пріучая ихъ къ нѣкоторому напряженію, 3) побуждая ихъ правильно пользоваться своимъ временемъ, 4) заставляя ихъ подчинять свою волю волѣ другого лица, 5) причиняя имъ печали и радости вслѣдствіе удачи или неудачи. Необходимо сверхъ того пріучать дѣтей къ общественнымъ добродѣтелямъ въ школѣ: къ акуратности относительно времени, къ опрятности, порядку, тишинѣ и пристойности. Дальнѣйшее воспитаніе затѣмъ имѣетъ въ виду пріучить къ закономѣрному повиновенію, а конечная цѣль его укрѣпить въ ученикѣ независимость въ самодѣятельности. Но такъ какъ, несмотря на самое цѣлесообразное устройство въ школѣ и въ преподаваніи, нѣкоторые изъ учениковъ склонны къ грѣховнымъ побужденіямъ, то и школьное воспитаніе должно обладать врачебными и вспомогательными средствами: а именно школьной дисциплиной, вспомогательныя средства которой слѣдующія: законы и пособія или особаго рода поддержки въ тѣхъ случаяхъ, когда ученикъ подвергается особенной опасности споткнуться напр. тѣлесныя возбужденія, удовольствія, поощреніе указаніемъ на послѣдствія, на полезность дѣла, возбужденіе признаніемъ исполненнаго уже и т. п. Предостерегательныя средства суть кары и наказанія: они никогда не имѣютъ иной цѣли кромѣ исправленія и тѣмъ отличаются отъ гражданскихъ каръ, которыя не только исправляютъ, но удовлетворяютъ также чувству справедливости и служатъ для другихъ людей предостерегающимъ примѣромъ. Средствами для наказанія служатъ: стыдъ, разобщеніе, лишеніе правъ и наслажденій, непосредственное наложеніе на виновнаго непріятныхъ вещей, какъ-то: оставаться въ школѣ, сидѣть взаперти, додѣлывать урокъ послѣ класса нпр., тѣлесныя наказанія. Самое лучшее воспитательное средство—это самъ воспитатель—учитель. Учителя дѣлятся на три класса; 1) Учитель относительно закона представляется въ слѣдующемъ видѣ: а) Его законность связана съ извѣстною чувственностью, проявляющеюся въ разныхъ странностяхъ, особенно въ школьной закоснѣлости: такіе учителя и знать ничего не хотятъ о нововведеніяхъ. в) Его законность связана съ силою, отчего происходятъ суровость, холодность и строгость: такой учитель очень вреденъ для дѣвочекъ; на нѣкоторыхъ мальчиковъ онъ можетъ имѣть хорошее вліяніе. с) Законность связана

съ разсудительною цѣлесообразностью: учителя этого рода стараются просвѣтить надлежащимъ образомъ умъ дѣтей и ознакомить ихъ съ разными полезными знаніями для гражданской жизни. 2) Учитель относительно чести представляется въ слѣдующихъ трехъ главныхъ видахъ: а) честолюбіе связано съ чувственностью и потому направлено на одни только мелочныя вещи: учитель этого рода то и дѣло гоняется за похвалою, и хлопочетъ и суетится, лишь бы уловить ласковый взглядъ начальника; въ преподаваніи онъ всегда прибѣгаетъ къ блеску, лишь бы добиться за то почестей. в) Честолюбіе связано съ заносчивостью и вслѣдствіе того становится спѣсью: учитель этого рода часто много старается объ успѣхахъ своихъ учениковъ и иногда многаго достигаетъ; но онъ учитъ благочестію лишь съ цѣлью, чтобы дѣти хорошо отвѣчали объ этомъ на испытаніи. с) Честолюбіе связано съ любовью къ дѣтямъ, и тогда оно становится благороднымъ свойствомъ: такіе учителя дѣятельны и усердны, они облегчаютъ дѣтямъ всякое дѣло, вводятъ разнаго рода награды съ цѣлью возбудить честолюбіе, умѣютъ сдѣлать испытаніе завлекательнымъ и трогательнымъ, обладаютъ извѣстнаго рода любвеобильнымъ благочестіемъ и поэтическимъ стремленіемъ къ надземному. 3) Учитель относительно любви представляется въ слѣдующихъ трехъ главныхъ видахъ: а) любовь связана съ чувственностью и слабостью: выходитъ благодушный пустой учитель, который забавляется поклоненіемъ Господу: онъ то и дѣло молится вмѣсто того чтобы учить, не заботится о способахъ обученія, думая, что по его набожности ему все дастся. Такъ какъ онъ вообще не отличается твердостью, то ученики часто сильно подтруниваютъ надъ нимъ. в) Любовь связана съ гордостью: такой учитель является среди дѣтей словно Богъ, своимъ усердіемъ онъ дѣлаетъ благочестіе ненавистнымъ для нихъ. с) Любовь связана съ нравственною силою: это задатки отличнаго учителя; онъ пользуется лучшими способами обученія, всякою истинною школьною мудростью и искусствомъ преподаванія, но при этомъ никогда не упускаетъ изъ виду того, что выше.— Для такой то цѣли и должны быть образованы учителя. Тутъ недостаточно простого практическаго умѣнья содержать школу. „Необходимо образовать всего человѣка, а для этого требуется извѣстная глубина, невозможная безъ извѣстной шири. Въ такомъ случаѣ происходитъ то же самое, что и въ пищевареніи. Нельзя давать одни только питательныя вещества, необходимо прибавить къ нимъ еще наполняющія. Учителя думающіе выкроить все практически, достигаютъ лишь жалкаго поверхностнаго развитія, дающаго только призрачность вмѣсто сути, выправку и дрессировку вмѣсто образованія“. Для избѣжанія такого поверхностнаго разви-

тія Гарнишъ требуетъ, чтобы способные учителя народныхъ школъ, мѣщанскія училища и подготовительныя заведенія образовали изъ молодыхъ людей отъ 14-ти до 17-ти-лѣтняго возраста на счетъ ихъ родителей школьныхъ помощниковъ (дѣтскихъ наставниковъ, частныхъ преподавателей, домашнихъ учителей, репетиторовъ, пособниковъ); пусть они потомъ сдадутъ экзаменъ и пріучаются нѣсколько лѣтъ содержать школу; затѣмъ они могутъ поступить въ вполнѣ устроенную главную семинарію въ государствѣ и образоваться тамъ въ шульмейстеры. О томъ, какъ устроить такое заведеніе узнаемъ по отчетамъ Вейсенфельсской семинаріи, въ которой подъ его веденіемъ годичный и дневной порядокъ распредѣлялся слѣдующимъ образомъ: 52 недѣли въ году раздѣляются на 44 учебныхъ и на 8 вакаціонныхъ недѣль. На вакаціи не задавали уроковъ, но совѣтовали всѣмъ заняться любимыми предметами или такими, въ которыхъ ученики поотстали. Въ лѣтніе мѣсяцы семинаристы по средамъ ходили по 2 часа ботанизировать. Когда позволяла погода, то семинаристы въ вакаціонное время по $1^1/_2$ до 2 часовъ въ недѣлю занимались садоводствомъ. Въ жаркое время семинаристы часто купались въ Заалѣ; а когда нельзя было болѣе купаться, то они по крайней мѣрѣ по одному разу въ двѣ недѣли мылись холодною водой въ теплой банѣ. Ихъ поощряли бѣгать на конькахъ; за обученіе плаванью вносилась особая плата. Никому не давалось запираться отъ чистаго воздуха, такъ какъ всякій изъ дому въ школу проходилъ ежедневно $^1/_4$ мили, причемъ всякій разъ шелъ мимо устроенной гимнастики, поневолѣ возбуждавшей охоту къ движенію, когда кто черезъ чуръ засидѣлся. Воскресные и праздничные дни распредѣлялись слѣдующимъ образомъ: зимою въ 6, а лѣтомъ въ 5 часовъ вставали, $1^1/_2$ часа одѣвались, умывались и завтракали, въ теченіе отъ получаса до одного домашнее молебствіе, потомъ въ теченіе отъ получаса до одного ученики были свободны; часъ или два часа одна половина отправляла общественное богослуженіе, а другая сама по себѣ занималась религіозными предметами; отъ часу до двухъ назначалось послѣобѣденное богослуженіе для другой половины; зимой отъ 6, а лѣтомъ отъ 7 часовъ до 9 разрѣшались свободныя занятія. Въ будни до обѣда распредѣленіе было слѣдующее: въ 5 часовъ вставали и до половины шестаго одѣвались и мылись; отъ $5^1/_2$ до 7 молились и приготовляли урокъ, отъ 7 до 8 завтракали и были свободны, отъ 8 до 12 ученіе; отъ 12 до 1 обѣдали и были свободны. Послѣ обѣда: отъ часу до 5 въ четыре дня и отъ часу до 2 въ 2 дня ученіе; но въ промежуткахъ между уроками оставались въ школѣ и пользовались свободнымъ временемъ. Изъ 40 урочныхъ часовъ, выпадавшихъ въ среднемъ выводѣ на семина-

ристовъ какъ передъ обѣдомъ, такъ и послѣ него, 22 назначались на научныя и 11 на техническія занятія, 3 на гимнастическія упражненія и еще 4 на пребываніе въ школѣ. Вечера лѣтомъ распредѣлялись слѣдующимъ образомъ: отъ 5 до $7^1/_2$ въ четыре полные учебные дня и отъ 2 до 7 въ два неполные ученики были свободны, отъ $7^1/_2$ — 9 приготовлялись уроки; общимъ молебствіемъ заключался день въ $9^3/_4$ часовъ;—а зимою: отъ 5 до 6 въ четыре дня и отъ 2 до 6 въ два были свободны, отъ 6 до 8 вечернія занятія отъ $8^1/_4$ до 9 музыкальныя упражненія, день заканчивался вечеромъ молебствіемъ въ $9^1/_2$ часовъ.—Изъ педагоговъ, на которыхъ Гарнишъ имѣлъ самое главное вліяніе и которыхъ вполнѣ или частью можно считать его учениками, отличаются: Христіанъ Готлибъ Шольцъ и Августъ Любенъ. Первый изъ нихъ родился въ 1791-го г., обучался въ Бреславской семинаріи, занималъ потомъ на поприщѣ народной школы разныя должности и сдѣлался наконецъ старшимъ учителемъ въ Бреславской семинаріи. Здѣсь, какъ и вездѣ, онъ подвизался добросовѣстнымъ, возбуждающимъ и практически дѣльнымъ образомъ и стяжалъ себѣ великую привязанность и благодарность со стороны своихъ учениковъ. Когда въ 1846-мъ г. Бреславская семинарія сдѣлалась жертвою Прусской реакціи, то онъ основалъ учебное заведеніе для учительницъ, и благотворно подвизался въ немъ до своей смерти; онъ скончался въ 1865-мъ г. Шольцъ оказалъ важные успѣхи своими методическими трудами въ области преподаванія ариѳметики и нѣмецкаго языка, своимъ руководствомъ къ катехизаціи, также своею педагогико-журнальною дѣятельностью. Въ 1861-мъ г. собраніе силезскихъ учителей отпраздновало его пятидесятилѣтній юбилей, заявивъ такимъ образомъ въ прекрасномъ видѣ свою благодарность и почтивъ тѣмъ не только юбиляра, но также и самихъ себя. Этотъ дѣятельный, на старости лѣтъ еще бодрый, юношески-свѣжій мужъ, находясь въ сношеніяхъ съ Любеномъ, Карломъ Шмидтомъ, Ѳеодоромъ Гофманомъ и Вихардомъ Ланге и сдѣлавшись украшеніемъ всеобщаго собранія нѣмецкихъ учителей, внезапно скончался въ 1865-мъ г. Любенъ родился 28-го января 1804-го г: Онъ получилъ педагогическое образованіе въ семинаріи въ Нейцеллѣ. Въ 1820-мъ поступилъ въ Вейсенфельсскую семинарію и подвизался при Гарнишѣ, оказавшемъ на него рѣшительное вліяніе и давшемъ ему возможность проявить на полномъ просторѣ свои чрезвычайныя способности. Занявъ мѣсто директора Мерзебургскаго мѣщанскаго училища и долгое время благотворно дѣйствуя въ этомъ городѣ, онъ наконецъ назначенъ былъ директоромъ вновь основанной семинаріи въ Бременѣ. Любенъ съ такимъ успѣхомъ трудился въ этой должности, что обратилъ на себя вниманіе не только своихъ зем-

ляковъ, но также и иностранныхъ педагоговъ, желавшихъ по личнымъ наблюденіямъ ознакомиться и освоиться съ развитіемъ нѣмецкой учебной системы. Любенъ одинъ изъ первыхъ проложилъ путь въ области естественно-научнаго преподаванія. Онъ оказалъ благотворное вліяніе и все еще оказываетъ его даже послѣ смерти своими книгами для чтенія, своимъ введеніемъ въ нѣмецкую литературу, „практическимъ учителемъ", проектомъ для устройства сельскихъ школъ въ Бременской области и своими педагогическими годовыми отчетами, издаваемыми имъ вмѣстѣ съ Грефе, Шульцемъ Бартоломэи, Пранге и Петчемъ.

Октября 14-го 1872-го г. праздновался его пятидесятилѣтній юбилей, отличавшійся какъ великолѣпіемъ, такъ и своимъ высокимъ значеніемъ. Когда учителя не только въ Германіи, но и изъ другихъ дальнихъ странъ спѣшили заявить знаки благодарности и почтенія юбиляру, то онъ самъ пользовался еще мужескою силою и умственною свѣжестью. Несмотря на преклонность лѣтъ, темнорусые волосы еще не посѣдѣли, и съ виду никто не далъ бы ему 68 лѣтъ. И этого энергичнаго, до конца его дней юношески добраго мужа внезапно поразилъ ударъ въ самомъ разгарѣ его дѣятельности—когда онъ занятъ былъ въ Бременской коммисіи испытанія учителей. Его педагогическій годовой отчетъ продолжаетъ издавать Фридрихъ Диттесъ.

Имя *Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега* тѣсно связано съ судьбою нѣмецкой, особенно сѣверогерманской народной школы послѣднихъ десятилѣтій. Этотъ педагогъ былъ не только послѣдовательный и глубокій мыслитель, но также и великій техникъ; въ своей семинаріи—образцовомъ заведеніи для нѣмецкихъ учителей,—при его энергичномъ характерѣ онъ какъ скала среди моря противостоялъ всѣмъ напорамъ реакціоннаго періода и какъ въ этомъ отношеніи, такъ и вообще своимъ вліяніемъ возбуждалъ въ нѣмецкихъ учителяхъ стремленіе къ идеальному,—на перекоръ распущенности, школьному педантизму, ремесленной рутинѣ.—Онъ родился 20-го октября 1790-го г. въ Зигенѣ, обучался въ Герборнѣ, что въ Нассау, и потомъ теологіи въ Тюбингенѣ, былъ до 1812-го г. домашнимъ учителемъ въ Мангеймѣ потомъ вторымъ преподавателемъ во второстепенной школѣ въ Вормсѣ, съ 1813-го до 1818-го г. учителемъ въ образцовой школѣ во Франкфуртѣ на М., въ 1818-мъ вторымъ ректоромъ латинскаго городскаго училища въ Эльберфельдѣ,—наконецъ, сдѣлавшись съ 1820-го г. директоромъ семинаріи въ Мерсѣ, вполнѣ посвятилъ себя дѣлу народнаго обученія. Въ теченіе двѣнадцати лѣтъ онъ пытался тамъ „возбудить въ молодыхъ людяхъ живое стремленіе, укоренить въ нихъ образованіе, исполнить ихъ любовію къ должности и къ дѣтямъ, поставить ядромъ образованія

нравственно религіозныя помыслы и правила, образовать изъ нихъ возбудителей народной силы и—сдѣлать ихъ разумными. Основываясь на Песталоцци, онъ хотѣлъ воспитать семинаристовъ извнутри и усвоить имъ энергію. Шмитгеннеръ говоритъ о тогдашней дѣятельности Дистервега на Рейнѣ: „Пруссія на Рейнѣ, въ Кобленцѣ, Кельнѣ и Везелѣ основала и выстроила три грозныя крѣпости для защиты и обороны отъ сосѣдей и для охраны государства. Но она воздвигла еще другую болѣе сильную и крѣпкую твердыню, а именно народное образованіе. Постройкѣ послѣдней и содѣйствовалъ Дистервегъ, оказавъ важныя услуги по части умственнаго развитія и подобно искусному инженеру распространяя свѣтъ и огонь вокругъ себя“. Въ 1827-мъ г. онъ основалъ тамъ „Рейнскія вѣдомости“, въ которыхъ въ теченіе нѣсколькихъ десятилѣтій неутомимо ратовалъ въ пользу подъема учительскаго званія какъ въ научномъ и нравственномъ, такъ равно и въ матеріальномъ отношеніи. Въ 1832-мъ г. министръ, Альтенштейнъ назначилъ его директоромъ семинаріи для городскихъ школъ въ Берлинѣ, гдѣ онъ съ такимъ же рвеніемъ и съ тѣми же принципами, что и въ Мерсѣ, трудился для образованія учителей. „Образованіе будущихъ учителей — говоритъ онъ—раздѣляется на теоретическое и практическое, т. е. они сами пользуются преподаваніемъ и въ то же время должны учиться преподавать. Первое не отдѣляется отъ второго, напротивъ сливается съ нимъ; само преподаваніе семинаристовъ должно быть практическаго рода и свойства. Все ведетъ къ ихъ образованію для извѣстной преподавательской практики. Обученіе учителя заключается главнѣйше въ наблюденіи, въ созерцаніи, испытаніи, жизни въ преподаваніемъ прокинутой области, въ практикѣ, которую, занимаясь обученіемъ самихъ себя и дѣтей и преподавая, испытываютъ они на самихъ себя и наблюдаютъ надъ дѣтьми. Подобно тому какъ ремесленникъ, художникъ и др. образуются по преимуществу въ мастерской, точно такъже и учитель развивается въ образцовой школѣ. Его призваніе практическое. Для него немыслимо раздѣленіе знанія на теорію и практику. Для учителя невозможно образованіе путемъ одной только теоріи. Послѣдняя отвлекаетъ его отъ его призванія. Потому, самую существенную потребность заведенія для образованія учителей составляетъ въ образцовомъ видѣ устроенная школа“. Согласно съ этимъ при семинаріи Дистервега въ Берлинѣ основана была школа для мальчиковъ, а именно элементарное училище, въ которомъ начинали съ основъ школьнаго образованія и выпускали учениковъ или непосредственно въ гражданскую жизнь или переводили ихъ въ третій классъ гимназіи. Преподававшіе въ семинарской школѣ учителя, въ числѣ которыхъ были Дистервегъ, Карлъ Борманъ, Людвигъ Эркъ, Карлъ Франке, Карлъ

Габріель, и Августъ Рейнботъ, сверхъ того еще семинаристы третьяго курса, работали по слѣдующему методу: „Дитя надлежитъ естественнымъ образомъ возбуждать и развивать по психологическимъ, внутреннимъ, духовнымъ законамъ. Все преподаваніе подчиняется принципу естественности; обученіе переходитъ отъ наглядки къ понятіямъ; средствомъ для образованія служитъ возбужденіе самодѣятельности. Цѣлью поставляется умственное образованіе естественнымъ путемъ, высвобожденіе и развитіе юношеской души, свободный навыкъ въ умѣніи всякаго рода, въ рѣчахъ, изложеніяхъ, доказательствахъ, объясненіяхъ и пр.—Ни учитель, ни преподаваемый предметъ не составляютъ средоточія, напротивъ, это средоточіе само дитя, а учитель находится какъ бы на окружности и вмѣстѣ съ предметомъ составляетъ орудіе и средство. Преподаваніе не что иное какъ возбужденіе, теорія преподаванія—это теорія возбужденія. 1) Мы всякій разъ примыкаемъ ученіе къ добытому уже путемъ опыта и наглядки познанію дитяти, стараясь выяснить ему послѣднее, довести это до яснаго его сознанія и усвоить ему умѣнье въ словесномъ изложеніи. Методъ начинаетъ съ извѣстнаго и примыкаетъ къ нему неизвѣстное. 2) Это неизвѣстное по возможности всякій разъ представляется ученику наглядно; онъ непосредственнымъ наблюденіемъ знакомится съ отдѣльными предметами; каждый изъ послѣднихъ разсматривается и разбирается, отыскиваются его признаки, сравниваются между собою, разлагаются и соединяются, потомъ присовокупляется и заучивается значащее слово. Методъ начинаетъ съ предмета и присоединяетъ къ предмету слово, онъ изъ единичнаго предмета рязвиваетъ ближайшее понятіе, а изъ послѣдняго другое, высшее и т. д., переходя отъ конкретнаго къ отвлеченному: такимъ путемъ развивались вообще знанія и понятія. Потомъ избирается обратный путь, исходятъ отъ общаго, къ правилу пріискиваютъ примѣръ. 3) Все, что слѣдуетъ удержать въ памяти, должно быть сперва понято; потому что только понятое удерживается легко и охотно. Человѣкъ не автоматъ, и съ нимъ нельзя обращаться какъ съ автоматомъ. А потомъ уже мы требуемъ отъ него, чтобы онъ запечатлѣлъ въ памяти понятое, и мы съ нимъ повторяемъ это до тѣхъ поръ, пока послѣднее не сдѣлается навсегда свободнымъ достояніемъ его ума, такъ чтобы онъ ежеминутно могъ свободно распологать изученнымъ предметомъ и примѣнять его. 4) Все раціональное мы изучаемъ раціонально, исходя отъ наглядныхъ элементовъ, заставляемъ учениковъ открывать все, что они въ состояніи открыть сами; методъ нашъ гевристическій. Не подлежащій открытію, положительный, данный предметъ мы вовсе и не покушаемся развивать. Такъ какъ это предметъ данный, то его и слѣдуетъ просто воспринять. И мы требуемъ этого; но нау-

чаемъ ученика понимать и твердо удерживать въ памяти. 5) Относительно историческихъ, данныхъ, положительныхъ предметовъ методъ акроаматическій; ученикъ долженъ прилежно учиться также въ тиши, про себя; но всякое короткое изложеніе прерывается вопросами. А впрочемъ вообще господствуетъ діалогическій способъ, который смотря по различнымъ предметамъ бываетъ то въ видѣ испытанія, то катехетическій и сократическій. 6) Все безъ исключенія должно быть удобовыражаемо для ученика. Все, что онъ знаетъ, онъ долженъ тотчасъ же искусно и быстро излагать. Учитель говоритъ лишь настолько, на сколько необходимо для возбужденія и развитія. Не учитель, а ученикъ долженъ учиться говорить. Чѣмъ менѣе говоритъ первый, и чѣмъ болѣе послѣдній, тѣмъ лучше. Диктовать слѣдуетъ лишь то, что крайне необходимо: методъ диктовки самый нецѣлесообразный. 7) Мы всегда начинаемъ съ нагляднаго единичнаго, конкретнаго, оттого что только такимъ путемъ понятіе развивается естественнымъ образомъ, и нѣтъ иного пути отъ понятій къ простымъ представленіямъ и ощущеніямъ, такъ какъ послѣдній путь ведетъ лишь къ пустому, безплодному и напыщенному словоизверженію и къ мертвой школьной учености, не дающей здоровой пищи и неудобопримѣнимой къ жизни. По той же причинѣ мы начинаемъ съ предметовъ, съ представленій, а не со словъ. Потому что слова сами по себѣ еще не передаютъ обозначаемаго ими содержанія, а, напротивъ, предполагаютъ послѣднее извѣстнымъ. 8) Въ преподаваніи мы держимся главнѣйше формальной точки зрѣнія, хотя и въ постоянной связи съ матеріальной, не только по психологической причинѣ, такъ какъ не существуетъ чисто формальнаго образованія, но также и вслѣдствіе важнаго значенія знаній и умѣній самихъ по себѣ; лишь бы только усвоили ихъ себѣ самодѣятельно. Эта самодѣятельность у начинающихъ состоитъ въ изученіи, съ большей или меньшей постепенностью, что обусловливается отчасти прирожденными способностями, но прежде всего наиболѣе благопріятною обстановкою дитяти, сперва, начиная съ простого подражанія, въ усвоеніи показаннаго въ представленіяхъ, въ удержаніи возбуждаемыхъ ощущеній, въ запоминаніи и примѣненіи подсказываемыхъ словъ и предложеній, словомъ вообще въ наружной самодѣятельности; потомъ, благодаря живому возбужденію, сообразно исподволь и медленно развивающейся человѣческой природѣ, она переходитъ во внутреннюю самостоятельность, которая, само собою разумѣется, даже у даровитѣйшихъ дѣтей 14-ти и 15-ти лѣтняго возраста не достигаетъ еще возможной для нея высшей степени. Этотъ переходъ пассивности или просто наружной самодѣятельности къ внутренней въ отдѣльныхъ мысляхъ или въ цѣломъ рядѣ послѣднихъ совершается благодаря умственному развитію, связан-

ному у дѣтей всегда съ тѣлеснымъ и вовсе немыслимому безъ тревожнаго состоянія всего человѣка. Въ этомъ отношеніи воспитателю предстоитъ великая задача, полное рѣшеніе которой обнаруживаетъ мастера, а именно не только возбуждать и поддерживать умъ въ постоянномъ движеніи, но вмѣстѣ съ тѣмъ и внутренно укрѣплять и воспитать его въ соразмѣрной твердости и власти надъ самимъ собою, такъ чтобы наступившій процессъ развитія и мышленія совершался спокойно, непрерывно, и съ величайшею внутреннею самодѣятельностью соединялось наружное спокойствіе. Эта цѣль находится впрочемъ за предѣлами обученія въ элементарной школѣ и окончательно достигается лишь вполнѣ созрѣвшимъ молодымъ человѣкомъ. 9) Подъ примѣняемымъ гевристическимъ методомъ мы разумѣемъ, что подлежащее изысканію ученика дѣйствительно отыскивается имъ путемъ собственнаго размышленія, хотя и подъ постояннымъ руководствомъ учителя, а именно изъ тѣхъ представленій, которыя онъ уже усвоилъ себѣ или можетъ усвоить. Но не забудемъ при этомъ словъ поэта: „Одно и то же годится не для всѣхъ", и воспитатель погрѣшилъ бы какъ противъ своихъ учениковъ, такъ и противъ самаго себя, если бъ вздумалъ пренебречь поставляемыми человѣческою природою преградами и сталъ ото всѣхъ и отъ каждаго требовать въ равной мѣрѣ всего. 10) Заведеніе для мальчиковъ, поставившее себѣ задачею свободное развитіе юнаго ума, должно остеречься отъ двухъ промаховъ: а) Отъ обремененія, перегруженія и подавленія слабыхъ способностей массою знаній. Послѣднія должны быть не только вполнѣ разработаны, но ими и не слѣдуетъ наполнять весь умъ; необходимо, чтобы сохранился еще избытокъ свободной силы, пользоваться которою надо предоставить мальчику, наблюдая только за этимъ. Нѣкоторая степень рѣзвости, дѣтской шаловливости и т. п. отнюдь не признаки дурного направленія; напротивъ, онѣ не что иное какъ слѣдствія юношеской свѣжести. б) Отъ систематическихъ помочей и баловства, вслѣдствіе чего мы хотимъ все дѣлать сами, руководить каждымъ шагомъ дитяти, мнительно охранять его и предупредить всякую возможность заблужденія. Какъ Богъ караетъ посмѣвающихся Ему, такъ точно, мститъ за себя и оскорбляемая дѣтская натура, до тѣхъ поръ пока она еще не загублена вконецъ. Подвергаясь злобнымъ оскорбленіямъ, мальчикъ направляетъ свой умъ на хитрые замыслы, чтобы добиться поболѣе свободы, не обращая вниманія ни на какія условія. Вслѣдствіе этого онъ подмѣчаетъ слабости окружающихъ и пользуется ими, прибѣгая то къ лести, то къ нахальству, смотря по тому, что покажется ему выгоднѣе. Во всякомъ случаѣ портится характеръ мальчика, а вмѣстѣ съ тѣмъ утрачивается и довѣріе къ руководителямъ, даже тогда,

когда они податливость его сочтутъ за послушаніе и любезность. Извѣстная степень неподатливости обличаетъ высшую степень здоровыхъ природныхъ наклонностей. 11) Для того чтобы возбудить, подстрекнуть, направить къ самодѣятельности ученика, мы требуемъ отъ учителя свѣтлаго нрава, твердости въ системѣ ученія, дисциплинарной силы, полнаго обладанія предметомъ, а потому свободнаго преподаванія безъ книги и умѣнья не только излагать предметъ въ діалогической формѣ, но придавать также вопросамъ прелесть новизны и интереса и, насколько то необходимо, подстрекающую силу, такъ чтобы живо возбуждалось вниманіе каждаго изъ учениковъ; чтобы юный умъ стремился къ развитію, чтобы предметъ преподаванія усвоился и разработался имъ самодѣятельно, чтобы развиваемая истина отыскивалась и дѣлалась свободнымъ достояніемъ. 12) Не только занимающіеся раціональными предметами уроки, но всякое преподаваніе да возбуждаетъ къ дѣятельности и напряженію ума. Достоинство преподаванія мы измѣряемъ поэтому не количествомъ изучаемыхъ предметовъ, а лишь степенью развиваемой въ воспитанникѣ самодѣятельности. Вся школа должна быть гимнастикой или атлетикой юнаго ума“.

Помимо этихъ оффиціальныхъ работъ Дистервегъ подвизался въ Берлинѣ всюду, съ цѣлью распространить истину естественнаго развитія молодой души. Онъ основалъ „Педагогическое общество“, а впослѣдствіи „Младшее Берлинское общество учителей“. А внѣ Берлина онъ возбуждалъ учителей своими сочиненіями. Мало по малу выходили его: Спорные вопросы въ области педагогики, Газета по части воспитанія и преподаванія, Педагогическое путешествіе въ Данію, Педагогическая Германія, Учебникъ математической географіи и астрономіи, Методическій учебникъ для обученія ариѳметикѣ (издаваемый въ сообществѣ съ Гейзеромъ), Руководство къ преподаванію ариѳметики, Руководство къ преподаванію геометріи, Учебникъ и грамматика, Практическій способъ обученія нѣмецкому языку, и особенно его „Путеводитель къ образованію нѣмецкихъ учителей“, гдѣ, въ сообществѣ съ Борманомъ, Генчелемъ, Гиллемъ, Кнебелемъ, Кни, Любеномъ, Магеромъ, Мэдлеромъ и Рейнботомъ, Шмицомъ и Пранге, онъ говоритъ обо всѣхъ отросляхъ и условіяхъ учительской дѣятельности. Назначеніе человѣка,—сказано въ „Путеводителѣ“ — самодѣятельность на служеніе истинѣ, добру и красотѣ. О прирожденныхъ наклонностяхъ къ добру или злу вовсе не можетъ быть и рѣчи по причинѣ неопредѣленнаго свойства наклонности, которая можетъ быть развита какъ къ добру, такъ и къ злу. Ни одинъ человѣкъ не родится на свѣтъ ни нравственно добрымъ, ни нравственно злымъ; обладая способностью къ тому и

другому, онъ можетъ сдѣлаться и добрымъ и злымъ, и одинъ человѣкъ скорѣе способенъ сдѣлаться тѣмъ или другимъ, нежели другой. Вообще, все зависитъ отъ воспитанія каждаго изъ дѣтей особенно, будетъ ли дитя тяготѣть преимущественно къ добру или къ злу. Но человѣкъ въ теченіе всей жизни всегда можетъ измѣнить первоначальное направленіе, потому что онъ свободенъ. Нравственное добро—непрерывно возрастающая величина; когда она перестаетъ возрастать, то совсѣмъ прекращается. А потому ни про кого нельзя сказать что онъ добръ, а можно только сказать: онъ становится добрымъ, онъ стремится быть добрымъ. Человѣческая природа должна сперва развиться до самосознанія, а потомъ уже можетъ быть рѣчь о возрожденіи къ божественному. Человѣкъ только въ сообществѣ въ состояніи обрѣсти свое образованіе и достичь своего полнаго назначенія. Въ немъ дремлетъ духъ высшаго цѣлаго, къ которому онъ принадлежитъ. Если эту наклонность развить воспитаніемъ, то въ человѣкѣ пробудится духъ любви, духъ Божій. Всякое духовное развитіе исходитъ отъ самаго мелкаго начатка и расширяется до наибольшей по возможности величины. Всякое развитіе каждой изъ наклонностей и всѣхъ ихъ вмѣстѣ совершается постепеннымъ, непрерывнымъ образомъ: это и есть примѣнимый къ развитію внутренней природы математическій естественный законъ. Развитіе способностей человѣка совершается во времени одно послѣ другого; не всѣ способности развиваются одновременно равно энергическимъ образомъ; нѣкоторыя изъ нихъ предполагаютъ развитіе другихъ, такъ напр. образованіе смысла, разума предполагаетъ развитіе памяти и пр. Чѣмъ ранѣе возбуждаются способности, тѣмъ легче; чѣмъ позже, тѣмъ труднѣе дѣлаются онѣ силами. Каждая изъ способностей возбуждается тѣмъ труднѣе, чѣмъ долѣе и сильнѣе при ихъ дремотѣ приходилось возбуждать остальныя. Полное гармоничное развитіе всѣхъ способностей человѣка ставимъ мы конечною цѣлью. Но такое гармоническое развитіе обусловливается индивидуально, смотря по размѣру и основному условію способностей единичнаго человѣка. Душа человѣка самымъ тѣснымъ образомъ связана съ тѣломъ. Принципъ гармоническаго образованія требуетъ полнаго развитія тѣла и души. Никакой видъ, никакая сторона развитія не должны совершаться въ ущербъ другимъ. Высшая цѣль всякаго образованія — воспитать сообразно назначенію человѣческой жизни для независимости путемъ самодѣятельнаго развитія. Путь ко всеобщей цѣли человѣческаго образованія проходитъ по разнымъ ступенямъ, хотя впрочемъ самый процессъ развитія совершается непрерывно. Внѣшняя и внутренняя натуры относительно развитія и образованія

идутъ параллельно другъ съ другомъ. Подобно тому какъ въ тѣлѣ замѣчаемъ переходъ отъ хаотическаго, неопредѣленнаго, общаго къ частному, опредѣленному, правильному, точно также и жизнь души развивается, переходя отъ неопредѣленности къ опредѣленности и независимости особи. Низшую ступень составляетъ развитіе чувственности, т. е. такое состояніе, въ которомъ дѣятельность души связана съ внѣшнимъ возбужденіемъ: душа въ такомъ случаѣ дѣятельна лишь настолько, насколько внѣшнее возбужденіе касается ея и опредѣляетъ ее; въ нравственномъ отношеніи это—состояніе невинности; а относительно цивилизаціи—состояніе дикости. Вторую ступень составляетъ развитіе привычки и фантазіи: это та ступень образованія, на которой находится частью жизнь поселянъ, частью также юноша, когда онъ мечтаетъ о будущихъ подвигахъ и составляетъ идеалы; въ Греціи это была эпоха богатырей, а въ Германіи лучшая пора средневѣковья. Высшую ступень составляетъ развитіе свободнаго самоопредѣленія. Душа и тутъ возбуждается внѣшними впечатлѣніями, но отнюдь не подчиняется уже имъ: преобладая надъ механизмомъ дѣйствія, надъ властью привычки и обычая, она слѣдуетъ своему свободному рѣшенію; на этой ступени образованія люди находятся въ постоянномъ развитіи, прогрессъ—вотъ главная цѣль ихъ жизни. Итакъ: Преподаваніе прежде всего да обращаетъ вниманіе главнѣйше на наглядное обученіе и на память, потомъ на способность смысла, пониманія и пр., и наконецъ на разумъ. Согласно съ этимъ и распредѣли матеріалъ каждаго изъ предметовъ преподаванія по способностямъ и по законамъ развитія ученика! Преподаваніе закона Божія начинается съ отдѣльныхъ разсказовъ Ветхаго завѣта, потомъ переходитъ къ жизни, дѣяніямъ и притчамъ Іисуса Христа, къ заучиванію наизустъ 2-го члена символа вѣры и объясненій перваго сверхъ того библейскихъ текстовъ и молитвъ къ каждому изъ трехъ большихъ праздниковъ,—затѣмъ приступаетъ къ чтенію библіи, къ заучиванью объясненій второго и третьяго членовъ, нѣкоторыхъ церковныхъ молитвъ и болѣе обширныхъ библейскихъ отрывковъ, также псалмовъ и пр.,—такъ чтобы наконецъ распредѣлить матеріалъ и потомъ въ совокупности обозрѣть всю догматическую и этическую область. Чтеніе начинается съ механическаго, переходитъ потомъ къ логическому и завершается эстетическимъ. Въ высшихъ классахъ дѣти да научаются сочувствовать „музыкѣ высоко настроенныхъ человѣческихъ душъ“. „Это часы духовнаго наитія, спокойнаго, разумнаго настроенія души, а потому какъ для читающаго такъ и для слушателя это—мгновенія душевной отрады. Надо умѣть читать между строкъ, чтобы исчерпать глубокій смыслъ нѣкоторыхъ

статей, которыя встрѣчаемъ у Ж. Поля, Гебеля, Новалиса, Гердера, Круммахера и пр. Уроки чтенія, во время которыхъ мы въ высшихъ классахъ сообщаемъ нашимъ ученикамъ и ученицамъ глубокій духъ этихъ писателей, съ тѣмъ чтобы гуманное, благородное чувство и нравственные помыслы авторовъ перешли въ ихъ души, составляютъ часы душевнаго наслажденія, и мы чувствуемъ себя тогда сродни божеству". Методъ преподаванія нѣмецкаго языка да состоитъ въ томъ, чтобы дѣтямъ приводились всѣ явленія изучаемаго нарѣчія въ такомъ же видѣ, въ какомъ съ самаго начала совершается это въ жизни, а именно путемъ устнаго изложенія и непосредственныхъ воспріятій, путемъ разговора и чтенія; чтобы формы языка, которыми ученики свободно владѣютъ, приводились въ ясное ихъ сознаніе, посредствомъ разбора, т. е. аналитическимъ путемъ (сперва практическое упражненіе, потомъ приведеніе формъ въ ясное сознаніе, сперва умѣнье, потомъ знаніе; сперва упражненія въ разговорѣ, потомъ въ правилахъ языка; сперва практика, потомъ теорія, и притомъ аналитическимъ путемъ); затѣмъ, чтобы съ разборомъ всегда связывалось сочетаніе словъ въ практическихъ упражненіяхъ и изученіе внѣшняго (т. е. формъ языка) съ изслѣдованьемъ внутренняго (т.е. съ содержаніемъ, съ представленьями). Въ географіи начинаютъ съ родины, на ней набрасываютъ очеркъ мѣста жительства и ближайшей окрестности, потомъ избираютъ аналитическій путь и переходятъ слѣдовательно отъ дальнѣйшаго къ ближайшему. Въ исторіи народной школѣ болѣе всего свойственъ особенно церковноисторическій и отечественный матеріалъ; сперва біографіи, потомъ монографіи. „Преподаватель исторіи долженъ воспламенять и воодушевлять юношество къ великимъ подвигамъ и высокимъ помысламъ нѣмецкихъ мужей, и не однихъ только правителей—потому что послѣдніе менѣе всего могутъ служить образцами твоимъ ученикамъ,—но также мужей изъ всѣхъ сословій и на всѣхъ поприщахъ доблестной дѣятельности. Естественная исторія начинается съ разсматриванья единичныхъ естественныхъ тѣлъ въ разныхъ классахъ растеній, животныхъ и минераловъ, потомъ сравниваетъ и различаетъ естественныя тѣла, разбираетъ затѣмъ естественныя семейства и разряды въ ихъ систематическомъ порядкѣ и заканчиваетъ болѣе точнымъ изученіемъ внутренняго строя и свойствъ животныхъ. Въ естествовѣдѣньи прежде всего слѣдуетъ знать что; потомъ какъ; а наконецъ—и почему; или: явленіе, законъ и причину. Ариѳметика: всѣ четыре дѣйствія надъ числами отъ 1 до 10;—числа отъ 10 до 20;—отъ 20 до 100; отъ 100 до 1000;—отъ 1000 до 10000 и т. д.; подробное примѣненіе четырехъ дѣйствій, дѣйствія надъ дробями, приложеніе ариѳметическихъ правилъ къ задачамъ.

Въ своихъ сочиненіяхъ Дистервегъ настаиваетъ на совершенномъ полномъ отдѣленіи реальныхъ и мѣщанскихъ школъ отъ гуманистическихъ гимназій, требуетъ удаленія всякихъ нецѣлесообразныхъ предметовъ преподаванія, утверждаетъ идею тѣлесной связи воспитанія съ преподаваніемъ, требуетъ лучшей подготовки учителей не только для первоначальныхъ школъ, но также для высшихъ мѣщанскихъ училищъ и для гимназій. Въ сочиненіи „О порчѣ въ нѣмецкихъ университетахъ“ онъ началъ громить даже послѣдніе, смѣло утверждая, что не однѣ только школы, но и университеты также нуждаются въ рѣшительномъ преобразованіи, чтобы не отстать отъ требованій современности; а именно—въ отмѣнѣ прежней убійственной для ума и причиняющей лишь нравственную порчу рутины бывшаго доселѣ способа преподаванія, въ устраненіи равно вредной разобщенности между преподавателями и студентами; а также средневѣковыхъ, поистинѣ варварскихъ обычаевъ въ жизни университетскаго юношества, сверхъ того въ пріобщеніи университетовъ къ господствующему характеру современной эпохи. требующему самаго тѣснаго сліянія науки съ жизнью. Настоящая наука учителей, состоящая не только въ сухой, мертвой массѣ знаній такъ называемой учености, а напротивъ, въ истинно научномъ духѣ примѣненія послѣдней, и дѣйствительно педагогическое воспитаніе и образованіе учащихся въ постоянной связи съ развитіемъ преимуществъ нѣмецкой націи,—вотъ чего, по Дистервегу, надо требовать теперь отъ заведеній, имѣющихъ задачею образовать для отечества людей, при посредствѣ которыхъ главнѣйше долженъ быть развитъ духъ націи. А потому одни только люди съ истиннымъ, внутреннимъ призваніемъ и внѣшней даровитостью могутъ занимать университетскія каѳедры, и они отнюдь не должны предлагать своимъ слушателямъ неиспытанныя нововведенія въ видѣ вѣчныхъ истинъ. Необходимо не диктовать, а скорѣе свободно и дѣльно излагать, для того чтобы споспѣшествовать самодѣятельности мысли въ учащихся и нѣмецкимъ помысламъ, знанію законовъ, исторіи и національнаго духа. „Затѣмъ слѣдуетъ добросовѣстно устранить все, что теперь въ такой сильной степени вредитъ нравственности студентовъ. Необходимо поощрять ихъ къ важнымъ тѣлеснымъ упражненіямъ. Для общественнаго образованія университетской молодежи слѣдуетъ основать особыя заведенія. Духъ ихъ корпорацій необходимо подвергнуть полному преобразовенію“.

Такимъ образомъ Дистервегъ возстановилъ противъ себя духъ цѣлыхъ корпорацій, который и вступилъ съ нимъ въ борьбу. Онъ защищался въ своемъ сочиненіи „О воспитаніи къ патріотизму“ и въ „Матерьялахъ къ

рѣшенію жизненнаго вопроса цивилизаціи“, гдѣ онъ ратуетъ также за школы для дальнѣйшаго образованія: „По прошествіи 14-ти или 15-ти-лѣтняго возраста ученія въ школѣ общественное воспитаніе, не должно прекращаться, а напротивъ, необходимо продолжать его, хотя бы и въ меньшемъ числѣ часовъ. Четырнадцатилѣтній человѣкъ еще дитя какъ по уму и силѣ, такъ и по лѣтамъ. Пускай нѣкоторые изъ этихъ молодыхъ людей переходятъ къ физическому труду, но трудъ надъ душами ихъ да не прекращается! Вѣдь тутъ только что наступаетъ самая вліятельная, самая опасная пора жизни! И въ такую-то пору хотятъ молодого человѣка предоставить самому себѣ или случаю, житейскимъ пошлостямъ и соблазну. Поступать такъ—по малой мѣрѣ безумно. Это значило бы начинать и не кончать. А потому необходимо продолжать ученіе и дальнѣйшее развитіе умственныхъ способностей хотя бы и въ постепенно уменьшающемся числѣ часовъ! Важнѣйшіе предметы преподаванія при этомъ: законъ Божій и нравоученіе, запечатлѣніе нравственныхъ правилъ и характерные образы, ученіе объ обязанностяхъ и правахъ гражданъ и объ ихъ отношеніяхъ къ начальству и къ государству, знаніе законовъ страны вообще, а уголовнаго законодательства въ особенности и т. п. „Это пошире и поважнѣе бывшаго доселѣ обычнаго школьнаго и первоначальнаго обученія, всѣхъ этихъ жалкихъ упражненій въ механическомъ чтеніи и письмѣ и безтолковаго заучиванья катехизиса. До совершеннолѣтія никто не вправѣ отрѣшаться отъ заведеній общественнаго воспитанія и образованія.“—Въ „Жизненныхъ вопросахъ цивилизаціи“ онъ энергично настаивалъ на необходимости воспитанія низшихъ классовъ, и какъ это сочиненіе, такъ и брошюра „О порчѣ въ нѣмецкихъ университететахъ“ и еще статья „Неужели 3-ье августа насъ ничему не научитъ?“ — навлекли Дистервегу много непріятныхъ замѣчаній со стороны его начальства и при его свободномъ религіозномъ направленіи они были причиною, что въ министерство Эйхгорна въ 1847-мъ г. его отрѣшили отъ должности съ оставленіемъ за нимъ его оклада. Послѣ того, при министерствѣ Шверина и Родбертуса, въ 1848-мъ г. онъ правда еще разъ привлеченъ былъ къ дѣламъ, касающимся системы обученія, но въ 1850-мъ г. его уволили отъ должности съ назначеніемъ пенсіи.

Если правда, что только полная преданность порывающемуся впередъ направленію эпохи, строгое и честное содѣйствіе ея задачамъ въ наши дни могутъ еще образовать цѣльныхъ мужей и только имъ свойственны, то Дистервегъ всегда былъ и остался цѣльнымъ человѣкомъ. Смыслъ и значеніе жизни вообще, а человѣческой въ особенности, онъ искалъ въ развитіи къ наиболѣе лучшимъ и совершеннѣйшимъ состояніямъ, въ расширеніи

и усиленіи господства истины, красоты и добродѣтели. Развитіе—это всеобщій признакъ, основной законъ, первичное явленіе жизни; оно также ядро всякаго воспитанія, а свободное развитіе—это завѣтное слово нашей эпохи. Всякая тварь, человѣкъ, народъ, имѣющіе возможность безпрепятственно развиваться, счастливы, свободны. Всякій человѣкъ по мѣрѣ силъ своихъ обязанъ содѣйствовать общему развитію. Это совершается вопервыхъ, если онъ самъ достигъ возможно высшей ступени развитія, если осуществилъ въ себѣ власть истины, красоты и постоянно велъ богоугодную жизнь, и вовторыхъ, если онъ старался вложить свою лепту на алтарь человѣчества, которое такъ много даетъ всякому изъ насъ, т. е. если въ болѣе или менѣе обширномъ кругѣ дѣйствія побораетъ ложь, безобразіе, своекорыстіе, то и дѣло враждующее съ истинною добродѣтелью,—если содѣйствуетъ всему, что служитъ во благо цѣлому. „Постоянно стремись къ цѣлому!“ весклицаетъ онъ вмѣстѣ съ Шиллеромъ. Жить значитъ стремиться, а стремиться значитъ бороться и созидать.— Существеннѣйшимъ фактомъ для дальнѣйшаго развитія цѣлаго служитъ школа и воспитаніе вообще, а народное училище въ особенности,—лишь бы оно точно также подчинялось принципу свободнаго развитія. Если это исполняется, то школа принимаетъ характеръ воспитательнаго заведенія. Воспитаніе имѣетъ образовать человѣка по всѣмъ направленіямъ его бытія и способностей и навести его на путь свободнаго развитія. Одну часть этой задачи пытается рѣшить школа. Она достигаетъ этого при посредствѣ религіозно-нравственнаго духа въ ней самой, строгой дисциплины, которою обусловливается образованіе характера или воспитаніе къ свободѣ и которая приноравливается къ индивидуальности,—при посредствѣ критическаго, гевристическаго метода и надлежащаго развитія физической силы. Школа имѣетъ дѣло непосредственно съ человѣкомъ. Въ качествѣ государственной или національной школы, она должна быть открыта для дѣтей всѣхъ подданныхъ; она вѣдаетъ одинъ только дѣтскій міръ, не разбирая ни евреевъ, ни католиковъ, ни протестантовъ; она должна устранять отъ дѣтей всякіе „спорные вопросы“ и напирать на то, что привязываетъ людей другъ къ другу, а не на то, что разъединяетъ ихъ. Такимъ образомъ она поступаетъ на службу гуманности и кладетъ основаніе къ братству людей, старается устранить раздоры, ослабляющіе націю и, какъ вслѣдствіе этого, такъ и вслѣдствіе подбора предметовъ преподаванія, могущихъ сильно возбуждать національныя чувства и образъ мыслей, она становится національною школою. Такъ какъ у всѣхъ людей одинъ Богъ и одна добродѣтель, опорная и исходная точка которой находится не въ догматѣ, а въ самой человѣческой натурѣ, такъ какъ нельзя смѣшивать религію съ

вѣроисповѣданіемъ, а религіозность какъ стремленіе къ единенію и сліянію съ Богомъ не что иное какъ плодъ нравственности, но не на оборотъ, т. е. не нравственность плодъ религіозности, то школѣ и подобаетъ религіозное воспитаніе, независимое отъ церковныхъ расколовъ, всеобщее обученіе религіи, имѣющее въ виду развитіе религіозныхъ наклонностей въ человѣкѣ, не подвергая опасности изъ-за спорныхъ вопросовъ развитіе человѣколюбія, этого истинно христіанскаго начала. Гевристическій методъ требуетъ полнаго усвоенія всего, что предлагается дѣтямъ въ видѣ пищи для ума; а потому онъ не терпитъ ничего неудобоваримаго, настоятельно требуетъ, чтобы отъ молодого ума устранялось все, что противорѣчитъ признаннымъ положеніямъ науки, онъ запрещаетъ слѣдовательно обременять преждевременно дѣтей неудобоваримыми догматическими понятіями и формулами и вводить въ школу „теологію чудесъ.“ Педагогика, какъ опирающаяся на антропологію наука, не признаетъ первородной грѣховности человѣческой природы, а напротивъ, она во всѣхъ людяхъ находитъ одни и тѣ же человѣческія начала, которыя сами по себѣ не клонятся ни къ добру, ни къ злу, образуя сочетаніе способностей въ особенной смѣси и въ своеобразномъ наслоеніи. Въ этой смѣси всѣ способности вообще да образуются до крайнихъ предѣловъ возможнаго развитія, присущаго каждой изъ нихъ отъ природы, и слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы каждая особая смѣсь сохранила свой первоначальный характеръ, лишь бы она не переходила въ искаженіе. Это введеніе и развитіе единичнаго лица, этотъ уходъ за его индивидуальными свойствами и есть дѣло воспитателей практики.— Какъ задача народной школы, поставляемая христіанскимъ гуманнымъ духомъ нашей эпохѣ, такъ и преобразованіе педагогики въ науку и искусство воспитанія, необходимо требуютъ свободнаго положенія школы, а сверхъ того надзоръ за нею спеціалистовъ и знатоковъ дѣла.—Современнаго наставника слѣдуетъ нестолько посвящать въ какую нибудь систему воспитанія, а скорѣе навести его самого на путь свободнаго развитія. Онъ да будетъ самъ охваченъ порывающимся впередъ потокомъ эпохи, „да овладѣетъ“ отвагою свободомыслія, „да не отречется отъ Лессингова „стремленія къ истинѣ,“ да побуждается человѣколюбіемъ строго и честно содѣйствовать рѣшенію задачъ своей эпохи, поскольку онѣ ставятся педагогикою, да углубится въ человѣческую природу и въ воспитательное искусство преподаванія, въ которомъ даже такъ называемые мастера все-таки оказываются на дѣлѣ учениками, да не будетъ ничѣмъ инымъ помимо воспитателя и преподавателя, ни политикомъ, ни членомъ клуба, ни поборникомъ партіи, который вслѣдствіе свирѣпствующихъ другъ противъ друга страстей ли-

шается благодушнаго, дѣтски-свѣтлаго нрава, спокойствія и веселія души. „На одного истиннаго воспитателя приходится обыкновенно десять политиковъ и политикановъ.“ Дѣло не въ томъ, чтобы учитель удалялся ото всего и относился ко всему безучастно,— напротивъ, онъ долженъ постоянно сознавать свой долгъ подданнаго и гражданина; но отнюдь „не заниматься политикою;“ потому что „одно и тоже не пригодно для всѣхъ и всякаго“. — Благодаря этой твердости своихъ воззрѣній и мужеству, съ какимъ онъ умѣлъ отстаивать ихъ, благодаря непоколебимости своихъ помысловъ и возбуждающей силѣ обнаруженной имъ въ качествѣ преподавателя и писателя,—особенно благодаря даровитости въ преподаваніи, въ чемъ онъ былъ недосягаемъ,—Дистервегъ оказалъ чрезвычайное вліяніе на нѣмецкихъ учителей и на строй всей учебной системы, — но въ то же время возстановилъ противъ себя много враговъ, такъ что вся его жизнь представляется непрерывною борьбою.—Послѣ войнъ за свободу, духъ Штейна перенесъ принципъ вольнаго развитія на государственную жизнь Пруссіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ туда же проникъ Песталоцціевъ, по существу своему тожественный съ первымъ принципъ воспитанія и обученія и довелъ тамошнюю систему преподаванія до расцвѣта и блеска, изумившаго иностранцевъ. Французскій писатель Кузенъ полнѣе всего выразилъ это въ своемъ сочиненіи. Но за этимъ потокомъ послѣдовалъ противный потокъ, сперва въ 1819-мъ г. въ государственной жизни, а потомъ также въ духовной и учебной. Этотъ „сопротивный токъ„ при Фридрихѣ Вильгельмѣ IV достигъ окончательнаго господства. Революціонное крушеніе государственныхъ формъ, послѣдовавшее въ 1848-мъ г., усилило въ правительственныхъ кругахъ и безъ того уже питаемое тамъ отвращеніе противъ свободнаго духовнаго развитія. Послѣднему приписывали настоящую причину революціи, а потому и хотѣли противопоставить ему плотину и, омраченные торжествомъ попятнаго движенія, требовали даже „поворота науки.“ Вслѣдствіе своей настойчивости и непоколебимости Дистервегъ, какъ представитель Песталоцціева направленія, необходимо долженъ былъ пасть. Мѣсто Песталоцціевой системы воспитанія заняли регламенты, противъ которыхъ тщетно ратовалъ низверженный педагогъ. Реакція гордо шла своимъ путемъ, и въ лицѣ своего вождя Шталя торжествовала надъ „уволенною въ отставку педагогикою.“ — Такимъ-то образомъ геніальный воспитатель и преподаватель былъ оторванъ отъ своего настоящаго родного и жизненнаго поприща, отъ практической педагогики. Съ этихъ поръ онъ пытался служить своему принципу свободнаго развитія теоретически перомъ, а практически въ собраніяхъ выборныхъ отъ города и въ качествѣ члена палаты депутатовъ. Народъ старался почтить

его, всякій разъ вновь выбирая его въ члены, и онъ принималъ эту должность вопреки своему задушевному влеченію къ школѣ и къ ея учителямъ. На склонѣ жизни онъ старался соединить послѣднихъ въ Песталоцціевскіе союзы и, перенося принципъ свободной ассоціаціи также въ учительскій міръ, противодѣйствовать существующей крайней физической и духовной нуждѣ среди „первичныхъ производителей человѣческаго образованія". Среди все еще благотворной для всего учительскаго міра дѣятельности его внезапно настигла смерть; а именно 7-го іюля 1866-го г., слѣдовательно трое сутокъ спустя послѣ битвы при Садовѣ, гдѣ громомъ пушекъ возвѣщалось объединеніе Германіи. Октября 31-го предшествовавшаго года отпраздновали его 75-ти-лѣтній день рожденія, причемъ явно обнаружилось, какъ сознавали и высоко цѣнили въ отечествѣ значеніе этого мужа. Печать всюду указывала на это значеніе: благодарность и признателяность, въ которыхъ ему отказано было сверху, сторицею воздавались снизу доблестному народному учителю. По смерти его, ученики и послѣдователи образовали Дистерveговское товарищество, съ тѣмъ чтобы почтить память умершаго учителя и поддержать всякую отличную педагогическую авторскую дѣятельность, предпринимаемую въ его духѣ. Попечительный совѣтъ этого учрежденія, состоящій изъ учениковъ Дистервега, напечаталъ новымъ изданіемъ его „Путеводителя", а Вихардъ Ланге продолжаетъ издавать основанную въ 1827-мъ г. „Рейнскую газету для воспитанія и обученія". Дистервегъ былъ средняго роста, широкоплечъ, съ короткою шеей. Густыя брови подъ выдающимся красивымъ лбомъ покрывали два глубоко вдавшіеся, блестящіе, обнаруживающіе какъ проницательносгь, такъ точно и доброту и благодушіе глаза; красивый, римскій носъ шелъ подъ острымъ угломъ отъ лобной кости. На рѣзко очерченныхъ устахъ съ тонкими губами играла обыкновенно саркастическая, но добродушная улыбка. Правильный, относительно большой и плотный подбородокъ свидѣтельствовалъ о значительной силѣ воли. Чрезвычайная живость и подвижность его натуры обнаруживалась въ постоянномъ движеніи мускуловъ лица, также и въ повторявшемся то и дѣло проведеніи правой руки по голому челу. Онъ собственно не отличался краснорѣчіемъ, а выражался обыкновенно короткими, отрывочными фразами, подкрѣпляя ихъ живою мимикой; но когда присущее ему одушевленіе къ его призванію охватывало всю его душу, что случалось, конечно, не рѣдко, то рѣчь его всегда производила глубокое и сильное впечатлѣніе на слушателей. Необычайна была вдзбуждающая сила, исходившая отъ этого постоянно кипѣвшаго умомъ, цѣльнаго человѣка. При немъ ни взрослымъ, ни мололѣтнимъ ученикамъ, ни юношамъ, ни отрокамъ не было ника-

кой возможности оставаться невнимательными; напротивъ, куда бы онъ ни появлялся, вездѣ царила жизнь и всестороннее умственное движенie. Въ его близи всякаго даровитаго юношу охватывало чувство всего высокаго и чрезвычайнаго, и послѣднiй шелъ за нимъ какъ „ребенокъ на помочахъ". Учитель велъ ученика по благому пути не прибѣгая къ полицейскому надзору и къ строгой дисциплинѣ,—напртотивъ, благородство души его возбуждало такое же душевное состоянiе и въ молодежи; его высокое стремленiе отозвалось въ сердцахъ юношей, возвышавшихся большею частью надъ обыкновеннымъ уровнемъ и даже наружно пробившихъ преграды, которыми учителя низшихъ школъ отдѣлялись отъ ихъ образованныхъ въ университетѣ сотоварищей. Его строгiя требованiя, его зачастую безпощадные замѣчанiя и выговоры могли отклонить отъ него развѣ одни только низкiя души; всякiй хоть сколько нибудь понимавшiй выходящую изъ ряда вонъ духовную жизнь, съ уваженiемъ и благодарностью привязывался къ нему на всю жизнь.— Въ своей семьѣ онъ былъ любвеобильнымъ отцомъ, онъ съ полною любовью и вѣрностью былъ привязанъ къ своей женѣ, чья смерть сильно огорчила его и ускорила его кончину. Онъ скончался когда громъ пушекъ при Кёниггрецѣ возвѣстилъ наступленie новой эры для Германiи. Патрiотически настроенный мужъ подобно Моисею едва успѣлъ заглянуть въ обѣтованный край, но самъ не вошелъ уже туда. Онъ поистинѣ еще болѣе содѣйствовалъ наступленiю этой эпохи. Потому вѣрные ученики и поставили его статую рядомъ съ Штейномъ на Кейзербергѣ близъ Гердеке въ Вестфалiи и этимъ почтили себя столько же, сколько и умершаго учителя. Приводимъ по этому случаю имена Гуфшмидта и Эд. Лангенберга, болѣе всего содѣйствовавшихъ возведенiю памятника. Значенie Дистервега заключается не столько въ педагогической теорiи, но скорѣе въ педагогической практикѣ, въ возбуждающей, имъ самимъ на дѣлѣ проявленной силѣ, въ нравственной энергiи, съ какою онъ заставилъ признать послѣдствiя Песталоцциевой системы, съ какою онъ осуществлялъ и примѣнялъ ихъ къ жизни, въ высокомъ образцѣ нравственной человѣческой мощи и человѣческаго достоинства, въ христiанской, самомозабвенной преданности идеѣ, какую онъ придалъ всему педагогическому строю. Что же касается дальнѣйшаго развитiя и разработки педагогической теорiи, то по ходу его выступаютъ теперь на первый планъ два мужа: Гразеръ и Грефе, изъ которыхъ послѣднiй наиболѣе замѣчателенъ.

12.

Гразеръ и Грефе.

Іоаннъ Баптистъ Гразеръ одинъ изъ первыхъ избралъ опять научный путь и обратилъ вниманіе на то, что воспитаніе имѣетъ дѣло не только со всеобщимъ образованіемъ человѣка, но обусловливается также еще извѣстными, реальными житейскими силами, которымъ подлежитъ человѣкъ по окончаніи своего образованія въ молодости и къ которымъ поэтому слѣдуетъ его подготовить. Онъ родился въ 1766-мъ г. въ Эльтманнѣ, что въ Нижней Франконіи, воспитался въ Бамбергской гимназіи и Вюрцбургской духовной семинаріи, сдѣлался въ 1790-мъ лиценціатомъ теологіи, впослѣдствіи старшимъ учителемъ и вскорѣ затѣмъ вторымъ директоромъ архіепископскаго пажескаго заведенія въ Зальцбургѣ, а въ 1804-мъ г. профессоромъ теологіи въ Ландсгутѣ, членомъ училищнаго правленія въ Бамбергѣ и Вюрцбургѣ, въ 1810-мъ г. членомъ Баварскаго училищнаго совѣта, въ 1825-мъ онъ вышелъ въ отставку и былъ много преслѣдуемъ католическимъ духовенствомъ, пока не умеръ въ 1841-мъ г. Въ своихъ сочиненіяхъ: „Божественность или принципъ единственно истиннаго образованія человѣка“ (1811) и „Элементарная школа жизни“ (1839), опираясь на основныя положенія Шеллинга, онъ ставилъ назначеніемъ человѣка божественную жизнь, а задачею воспитанія развитіе и преуспѣяніе этой жизни. „Назначеніе человѣка—божественность, т. е. люди должны жить тожественною съ идеею божества жизнью или существованіемъ, вполнѣ и всегда согласнымъ съ ихъ собственнымъ духомъ, съ ихъ личною дѣятельностью, проявить въ себѣ обликъ божественнаго бытія“. Существо человѣка заключается въ разумномъ стремленіи, вытекшемъ изъ источника жизни или изъ Бога, и подобно самому Богу оно служитъ лишь само себѣ цѣлью, т. е. оно имѣетъ задачею проявить источникъ жизни, возродить помыслами и дѣлами подобіе Божіе. Поэтому человѣкъ въ противоположность животной природѣ долженъ воспитываться къ божественности, т. е. подростающій отрокъ имѣетъ быть руководимъ и поддерживаемъ зрѣлымъ уже мужемъ такъ, чтобы первый самъ достигъ той же зрѣлости и былъ въ состояніи самъ руководить своею жизнью, согласно своему назначенію, изъ чего и возникаютъ слѣдующія требованья: 1) Врожденное человѣку стремленіе къ дѣятельности да возбуждается, упражняется и да возводится до степени

наслажденія, 2) человѣкъ да воспитывается къ самостоятельности и 3) умъ его да образуется, начиная съ перваго мгновенія его развитія, а воспитаніе да ведется такъ, чтобы оно 4) направляло къ справедливости и человѣколюбію. Тогда человѣческая жизнь, направляемая въ Богѣ и къ Нему сдѣлается—божественною. Періоды развитія къ этой божественной жизни проходятъ чрезъ возрастъ дѣтства, обнимающій пору младенчества въ теченіе трехъ первыхъ лѣтъ, пору лепета на 3-ьемъ и 4-мъ году отъ роду (когда дитя начинаетъ говорить) и пору любознательности на 5-мъ и 6-мъ году отъ роду;—чрезъ возрастъ отрочества, который дѣлится на періоды воспріимчивости относительно нагляднаго преподаванія, ученія о понятіяхъ и о сужденіяхъ (по два года на каждый изъ этихъ періодовъ),—чрезъ возрастъ юности отъ 12 до 18 лѣтъ отъ роду, когда воспитаніе можетъ мало по малу отступать на задній планъ, но отнюдь не прекращаться совсѣмъ,—черезъ періодъ отъ 18-ти до 24-хъ лѣтняго возраста для болѣе близкой подготовки къ жизни, чему въ низшихъ сословіяхъ служитъ путешествіе, а въ высшихъ классахъ университетъ и приготовительная служебная практика.—Гразеръ дѣлитъ духовное воспитаніе на интеллектуальное, юридическое или гражданское, моральное и эстетическое. Потому что духовное воспитаніе имѣетъ общею цѣлью возбудить въ людяхъ и въ ихъ средѣ божественную жизнь; а божественная жизнь осуществляется въ истинѣ, справедливости, любви и красотѣ. Такъ какъ *истина* присуща дѣтямъ, то воспитателю предстоитъ лишь печься о томъ, чтобы эта врожденная истина не нарушалась, и къ первому случаю такого нарушенія отнестись какъ къ крайне важному дѣлу. По мѣрѣ того какъ подвигается образованіе онъ долженъ все болѣе и болѣе возбуждать твердое и горячее чувство къ истинѣ и по возможности крѣпче залагать его и въ душѣ. И точно, какъ распространиться Божественному свѣту среди людей, если онъ не снизойдетъ подобно солнцу изъ высшихъ сферъ; а какъ снизойти ему оттуда, если живущіе въ тѣхъ высяхъ не будутъ стремиться разсѣять окружающій ихъ туманъ? Справедливость второй видъ счастливаго бытія, потому что кто не справедливъ, тотъ не можетъ быть ни добръ, ни благочестивъ. Справедливость—основа общественнаго благоденствія. А *любовь*—основа всеобщаго счастія: это пылъ въ тайникѣ души, побуждающій любящаго искать повода къ подвигамъ любви и придающій самимъ дѣйствіямъ такую увлекательную форму, что онъ не только вноситъ блаженство въ житейскія условія любимаго существа, но вмѣстѣ съ тѣмъ радуетъ и счастливитъ его душу. Для образованія къ любви слѣдуетъ прежде всего сильно запечатлѣть въ памяти, чтобы во всякомъ человѣкѣ, кто бы онъ ни былъ,

видѣли чадо Божіе и все человѣчество считали за одну семью. Красота небесная, это законченная образцовая форма человѣческаго бытія, а потому она и высшая цѣль истиннаго воспитанія человѣка. Настоящее имя этой осуществляемой въ человѣкѣ формы —образованіе.

Такою божественною жизнью слѣдуетъ жить людямъ. Но такъ ли живутъ они въ дѣйствительности? Въ какомъ отношеніи находимся мы къ Богу? Увы! мы отпали отъ Него. Злонравіе обуяло насъ. Итакъ, какія требованья возлагаются на насъ прежде всего? Отречься отъ нашихъ помысловъ и побужденій и возвратиться къ Богу. Религія поэтому и есть назначеніе человѣка. Но человѣку необходимо также оправдаться передъ Господомъ, онъ долженъ удовлетворить Божьему правосудію. Люди не въ состояніи удовлетворить; это совершилъ для насъ Іисусъ Христосъ единородный сынъ Божій. А потому вѣра въ Іисуса Христа—вотъ главная цѣль воспитанія.

Христіанское воспитаніе имѣетъ цѣлью возбудить склонность къ общественной жизни. А такъ какъ государство и церковь составляютъ двѣ главныя формы общественной жизни, то людей и надо образовать для дѣятельности въ той и другой формѣ. Потому воспитатель да изслѣдуетъ воспитанника въ его индивидуальности, съ тѣмъ чтобы между прочимъ узнать, по крайней мѣрѣ, къ какой дѣятельности въ государствѣ и церкви предназначило его провидѣніе: воспитаніе должно быть индивидуальное. Это индивидуальное воспитаніе состоитъ въ образованіи людей для разныхъ званій. Общечеловѣческое воспитаніе безсмыслица. И точно, какая можетъ быть цѣль общечеловѣческаго воспитанія? Образовать способности человѣка? Для чего же образовать ихъ? Чтобы впослѣдствіи быть полезнымъ себѣ и человѣчеству? Основное правило о высшемъ по возможности развитіи отдѣльныхъ способностей противорѣчитъ природѣ и крайне опасно по своимъ послѣдствіямъ. Природа или божество не надѣляетъ людей единичными способностями, съ тѣмъ чтобы послѣднія образовались до высшей по возможности степени, а напротивъ, создаетъ человѣка съ такою-то совокупностью способностей и притомъ въ такой-то смѣси и въ такомъ-то взаимномъ отношеніи: что же требуется поэтому? Человѣкъ съ его извѣстною совокупностью способностей долженъ образоваться такъ, чтобы онъ впослѣдствіи могъ занять подобающее ему мѣсто. Было бы въ педагогическомъ отношеніи грѣшно намѣренно доводить каждую отдѣльную человѣческую способность до возможно высшей степени совершенства, точно такъ же какъ и пренебрегать выдающимся дарованіемъ, или, еще хуже, подавлять его было бы преступ-

леніемъ противъ личности и противъ человѣчества; потому что благодаря именно этому своему превосходству человѣку и суждено сдѣлаться нѣкогда благодѣтелемъ самого себя и, быть можетъ, всего человѣчества.

Воспитаніе начинается съ появленіемъ человѣка на свѣтъ. Въ первый періодъ жизни оно крайне важно. Необходимо съ величайшею заботливостью развивать дитя какъ физически, такъ и психически, пока во второй періодъ жизни оно не поступитъ въ общество, въ которомъ кладется основаніе къ общей жизни въ государствѣ и въ церкви,—т. е. въ школу. Говорить: школа, какъ учебное заведеніе, должно быть также и воспитательнымъ—значитъ извращать принципъ; его слѣдуетъ скорѣе понимать такъ: школа, какъ воспитательное заведеніе, должна быть также и образовательнымъ. Поэтому школа и должна быть публичнымъ и всеобщимъ институтомъ государства. Ею должны пользоваться всѣ дѣти. Школа должна исходить отъ непосредственнаго распоряженія государства, содержаться его иждивеніемъ, замѣщаться имъ и состоять подъ непосредственнымъ вѣдѣніемъ государства и церкви.—Ученіе о преподованіи есть систематическое изложеніе основныхъ началъ, правилъ и предписаній, которыми дѣло обученія съ вѣрнымъ успѣхомъ направляется къ цѣли. Съ знаніемъ основныхъ началъ и правилъ необходимо однако соединить умѣнье и искусство примѣнять ихъ. А потому ученье о преподаваніи распадается на науку и искусство преподаванія. Наука состоитъ изъ двухъ главныхъ частей: изъ ученія о предметѣ, и изъ ученія о способѣ преподаванія. а) Предметъ. Принципомъ для опредѣленія человѣческихъ знаній служитъ человѣческая жизнь. Предметъ преподаванія долженъ быть одинъ и тотъ же для всѣхъ; потому что вообще потребное человѣку знаніе одно и то же для всѣхъ людей, а именно знаніе человѣческой жизни въ отношеніи къ природѣ и божеству. Итакъ, предметы всеобщаго человѣческаго знанія суть природа, Богъ и человѣкъ. Распредѣленіе содержанія или объема названныхъ предметовъ—т. е. учебный планъ—заключаетъ въ себѣ такъ называемые реальные и идеальные предметы преподаванія. Знаніе природы и человѣка составляетъ реальную,—а знаніе Бога—идеальную сторону житейской мудрости. Впрочемъ природа и человѣкъ также могутъ быть разсматриваемы съ идеальной стороны: естественная исторія изучаетъ природу съ реальной, а естествовѣдѣнье съ идеальной точки зрѣнія; анатомія изучаетъ человѣка реально, а психологія идеально. Вспомогательными науками для естественной исторіи и для естествовѣдѣнья служатъ географія, геометрія и ариѳметика; а для ученія о человѣкѣ—исторія, географія и грамматика. Чисто идеальные предметы преподаванія слѣ-

дующіе: ученіе о всеобщей и вѣчной истинѣ, о справедливости для достиженія гражданской добродѣтели, о вѣчной любви для достиженія освящающихъ, внутреннихъ помысловъ и ученіе о небесной красотѣ для вожделеннаго строя человѣческаго бытія и его проявленія въ человѣческой жизни.—Таковъ вѣчный, всеобщій воспитательный и учебный планъ; и мы по истинѣ грѣшимъ противъ человѣчества, когда или по непростительному произволу, или по ограниченности и однакожь съ пагубнымъ самомнѣніемъ лишаемъ человѣка какого нибудь подобающаго ему предмета преподаванія. Ни одинъ монархъ не вправѣ приказать: Мой народъ да знаетъ лишь то или это и въ моихъ школахъ да проходятъ лишь такіе-то предметы; напротивъ—тутъ одно лишь божество вправѣ повелѣвать и всегда повелѣвало. Оно предназначило, что слѣдуетъ знать всякому изъ насъ какъ человѣку, а потому всякое ограниченіе въ дѣлѣ человѣческаго обученія по истинѣ вопіющій грѣхъ противъ святаго духа.—Помимо этой цѣли всеобщаго человѣческаго воспитанія, состоящаго въ развитіи способности самостоятельно упрочить человѣческое бытіе, и упрочить его въ надлежащемъ видѣ, т. е. въ свободномъ, сознательномъ, разумномъ самоопредѣленіи,—слѣдуетъ однако признать также необходимость особаго сословнаго воспитанія. Потому что хотя гармоническое развитіе человѣческихъ способностей и должно обращать на себя особенное вниманіе воспитателя, но это развитіе все-таки имѣетъ сообразоваться съ практическимъ отношеніемъ къ цѣли, съ тѣмъ чтобы человѣка образовать для жизни и для свѣта; и такъ всякое обученіе должно руководиться понятіемъ о практическомъ житейскомъ отношеніи.—Это правило необходимо поддерживать съ особенною настойчивостью, тѣмъ болѣе что съ понятіемъ о человѣческой способности и съ требованіемъ ея развитія въ умѣ легко попасть на ложный путь; сообщая лишь всѣмъ способностямъ возможно высшее развитіе и предоставляя случаю попеченіе о томъ, какъ человѣкъ воспользуется впослѣдствіи своею способностью. Преподаваніе, конечно, должно развить способность, чтобы она проявлялась въ жизни, но оно необходимо должно ввести человѣка въ самую жизнь, для того чтобы онъ видѣлъ ее. А потому главный источникъ человѣческаго знанія —идея самой жизни; итакъ, если назначеніе человѣка состоитъ въ томъ, чтобы вести истинно-человѣческую жизнь, то и слѣдуетъ начать главнѣйше съ сообщенія ему свѣдѣнья о томъ, что необходимо для истинно человѣческой жизни во всѣхъ общественныхъ условіяхъ для исполненія его семейныхъ и гражданскихъ обязанностей. Когда это выполнено, то благодаря созерцанію дѣйствительной жизни, въ которой воплощаются всякія истины, самъ собой возбудится также живой, увлекательный интересъ къ ученію; чело-

вѣкъ такимъ путемъ легче и вѣрнѣе всего обучается самъ собою.“ Итакъ, Гразеръ настаивалъ на живомъ предметномъ преподаваніи, не впадая впрочемъ въ крайность и сообщая дѣтямъ въ такъ называемомъ реальномъ обученіи не одни только общеполезныя знанія. Онъ для всѣхъ учениковъ требуетъ одного совокупнаго знанія, именно знанія идеи человѣческаго житейскаго обученія, а потому всякія единичныя знанія должны имѣть отношеніе къ жизни дѣтей и къ извѣстнымъ физическимъ и душевнымъ условіямъ, въ которыхъ они вращаются.—Согласно съ этимъ въ низшемъ сословіи сообщаются болѣе подробныя свѣдѣнья о матеріальныхъ потребностяхъ жизни, а въ высшемъ—объ идеальныхъ. Въ народной школѣ поэтому существенны слѣдующіе предметы преподаванія: естественная исторія съ практическими примѣненіями къ сельскому хозяйству и ремесламъ, а потому вмѣстѣ съ воспомогательными знаніями: географіей, ариѳметикой и геометріей; естествовѣдѣнье вмѣстѣ съ гигіеной, агрономіей и техникой; анатомія съ діэтетикой и гимнастикой; психологія относительно къ нравственнымъ наклонностямъ и къ тому, что имъ препятствуетъ, въ связи съ отечественною и всеобщею исторіею. Ученіе объ истинѣ для народа не что иное какъ положительное вѣроученіе, о справедливости—законы и государственное устройство; ученіе о любви—религіозный долгъ или христіанство; ученіе о красотѣ—рисованіе и музыка вмѣстѣ съ благонравіемъ для обращенія въ свѣтѣ. в) Способъ преподаванія. Преподаваніе—это дѣятельное стремленіе ученаго возбуждать и поощрять неуча, чтобы онъ самъ своею душевною дѣятельностью пріобрѣлъ недостающія ему знанія, и цѣлесообразно подкрѣплять въ этихъ усиліяхъ. Поэтому преподаваніе да воздерживается отъ всякихъ сообщеній или поученій и да стремится лишь къ тому, чтобы ученикъ обучался самъ собою. Итакъ, преподаватель предполагаетъ, что ученикъ не нуждается ни въ какомъ сообщеніи извнѣ, а напротивъ, онъ въ самомъ себѣ и самъ собою долженъ обрѣсти необходимыя знанія. Правильный способъ преподаванія основанъ на слѣдующихъ началахъ: 1) Все, что нужно знать человѣку, онъ способенъ постичь изъ самого себя. 2) Человѣкъ да добываетъ самъ необходимыя для его призванія свѣдѣнья. 3) Въ случаѣ необходимости человѣкъ дѣйствительно пріобрѣтаетъ необходимыя для него свѣдѣнья. 4) Хотя человѣкъ можетъ и долженъ самъ пріобрѣсть необходимыя свѣдѣнія, но самъ по себѣ и безъ внѣшняго пособія онъ никогда не пріобрѣтетъ ихъ вполнѣ; для него прежде всего необходимо откровеніе. 5) Въ знаніи физической и гражданской жизни человѣкъ самъ собою также едва ли и то съ большимъ трудомъ можетъ достичь совершенства. 6) Однако внѣшнее пособіе помимо божественнаго откровенія можетъ простираться не бо-

лѣе, какъ на возбужденіе, направленіе и поддержку любознательности. 7) Для того чтобы поддержка направляла любознательность на вѣрный путь, необходимо влiять на человѣка такимъ образомъ, чтобы онъ все болѣе и болѣе усвоивалъ себѣ истинное знаніе человѣческой жизни, т. е. жизни въ Богѣ. И такъ, всякое отдѣльное знаніе должно постигаться по отношенію къ истинной жизни въ Богѣ. 8) А потому всѣ учителя вообще—въ элементарной школѣ, въ реальномъ училищѣ и въ гимназіяхъ—должны смотрѣть на себя какъ на преподавателей закона Божія и обязаны всѣ сообщаемыя питомцамъ знанія относить къ жизни въ Богѣ. 9) Общечеловѣческое преподаваніе должно быть жизненнымъ, т. е. оно постоянно должно имѣть въ виду, чтобы человѣкъ пріобрѣталъ понятіе объ истинной жизни. 10) Для того чтобы ученикъ получилъ понятіе объ истинной человѣческой жизни въ Богѣ, ему необходимо имѣть передъ глазами жизнь въ обществѣ, такъ чтобы онъ въ немъ обрѣлъ свою жизнь, а наконецъ и въ Богѣ, и такимъ образомъ зрѣлъ царство Божіе. 11) Для того чтобы человѣкъ путемъ обученія достигъ совершеннаго знанія истиннаго человѣка, необходимо расположить преподаваніе такъ, чтобы въ ученикѣ съ одной стороны представленія примыкали другъ къ другу, а съ другой—непрерывно развивались одно изъ другого. Всякое знаніе и представленіе должно основываться на другомъ; преподаваніе должно постоянно расширять въ непрерывномъ рядѣ имѣющіяся уже въ человѣкѣ представленія, а потому и начать дѣло съ изслѣдованья предшествовавшаго состоянія ученика относительно его познаній и согласно съ общими естественными законами послѣдовательности присовокуплять новыя представленія къ прежнимъ. 12) Всякое преподаваніе бываетъ лишь однимъ продолженіемъ прежняго, естественнаго самообученія воспитанника,—оно должно быть изъ жизни и для жизни,—насквозь жизненное,—и расположено такъ, чтобы человѣкъ былъ въ состояніи впослѣдствіи примѣнить свои знанія къ жизни.—

Гразеръ бралъ воспитаніе лишь со стороны одной идеи, онъ пытался основать научную, философскую педагогику; но онъ философствуетъ исходя не изъ самой педагогики, средоточіе которой составляетъ человѣкъ, а напротивъ, какъ бы вторгаясь въ педагогику. Въ этомъ отношеніи его пріемъ сравнительно съ Песталоцци оказывается попятнымъ шагамъ. Послѣдній, конечно, выводитъ законы воспитанія и обученія не только изъ человѣческой натуры, но также и изъ природы вообще, или изъ жизни, но изъ естественной жизни, какъ выраженія божественной. А приводимая въ качествѣ опредѣляющаго фактора жизнь Гразера не что иное какъ человѣческая жизнь въ томъ видѣ, какъ она представляется въ семейномъ, гражданскомъ и государственномъ быту, — это та

жизнь, которая при появленіи Гразера вступала на новые пути, которая добивалась новаго выраженія путемъ свободныхъ гражданскихъ, общинныхъ и государственныхъ представительныхъ учрежденій. Этотъ порывъ къ преобразованіямъ и развитію и послужилъ толчкомъ для его педагогической философіи, при посредствѣ которой онъ пытался влiять на ходъ дѣлъ и воспитать для новыхъ формъ надлежащихъ людей. На такой конецъ онъ именно и покушается выставить обязанности подданныхъ относительно начальства въ видѣ требованій, коренящихся въ человѣческой натурѣ. Но онъ вообще неудачно приступаетъ къ дѣлу: такъ напр. понятіе семьи онъ переноситъ на государство,—а родительской власти на государя— съ такимъ воззрѣніемъ помирится конечно самый завзятый деспотизмъ. Исходная точка у Гразера, точно такъ же какъ и у Песталоцци, оказывается внѣшнею, взятою со стороны. Послѣдній хочетъ развитіемъ человѣческой способности противодѣйствовать бѣдствію и нуждѣ народа, а первый образовать людей для новыхъ учрежденій. Цѣлью образованія и тотъ и другой считаетъ развитіе человѣка для исполненія своего назначенія, а это назначеніе какъ у того, такъ и у другого состоитъ лишь въ высвобожденіи существеннаго, т. е. божественнаго въ человѣкѣ для неограниченнаго господства какъ въ единичной, такъ и въ общественной т. е. божественной жизни, или въ томъ, чтобы идеи истины, красоты и добродѣтели достигли своего осуществленія и опредѣленнаго вліянія въ человѣческой жизни. Потому что поставляемыя Гразеромъ какъ плоды воспитанія справедливость и любовь въ сущности не что иное какъ главныя добродѣтели, какъ добродѣтель сама по себѣ съ ея отрицательной и положительной стороны. Въ раздѣленіи воспитанія Гразера на интеллектуальное, юридическое или гражданское, моральное и эстетическое — упускается изъ виду задушевное — тогда какъ Песталоцціева школа съ ея гармоничнымъ развитіемъ человѣческихъ способностей не впадаетъ въ эту односторонность, которою проникнуто все педагогическое зданіе Гразера. Какимъ образомъ съ его основными воззрѣніями примирить стародавнее догматическое понятіе объ искупительной жертвѣ Іисуса и о соучастіи въ этомъ спасеніи путемъ вѣры во Христа,—это трудно понять. Точно такъ же непонятна и его полемика противъ общаго образованія человѣка, которое, какъ вообразилъ онъ себѣ, исключаетъ будто бы индивидуальное развитіе. Практическая педагогика отнюдь не позволитъ себѣ пренебречь или подавить выдающуюся способность. Такая способность ищетъ и находитъ себѣ пищу, и никому не придетъ въ голову лишить ее послѣдней, а тѣмъ еще менѣе преднамѣренно подавить ее. Педагогика однако имѣетъ печься о томъ, чтобы спо-

собность эта не заглушила всего остальнаго и не изсушила въ конецъ человѣческій умъ, чтобы слѣдовательно изъ ариѳметическаго дарованія не вышелъ какой-нибудь Дазэ, въ которомъ всѣ остальныя умственныя способности оттѣснялись и запускались до крайности. Только цѣльная и полная личность составляетъ настоящаго человѣка, и гармоничное человѣческое развитіе, значеніе котораго нашъ систематикъ не понялъ, сорханяетъ всю свою цѣну и свою важность. „Сословное воспитаніе" Гразера можетъ, пожалуй напугать съ перваго раза и навести на мысль, будто онъ отстаиваетъ прежнее, отвергнутое и покинутое благодаря Песталоцци воспитаніе для предвзятой цѣли и будто онъ забылъ, что въ личности какого бы то ни было званія не долженъ гибнуть человѣкъ, что въ спеціальности не должно гибнуть общечеловѣчное; но онъ разумѣетъ при этомъ лишь тщательное наблюденіе и изслѣдованье дарованій, испытаніе со стороны воспитателя, къ какого рода призванію склоненъ его питомецъ и особое попеченіе объ этомъ дарованіи, — что въ большихъ школахъ всегда трудно исполнить и лучше всего достигается путемъ частнаго воспитанія. Важно и плодотворно его понятіе о воспитаніи, какъ о самообразованіи единичнаго человѣка, его указаніе на вліяніе со стороны воспитателя какъ на возбуждающій и поощряющій, какъ бы родовспомогательный актъ, важно также пониманіе школы какъ воспитательнаго заведенія, а преподаванія какъ главнаго фактора воспитанія, важно наконецъ его послѣдовательное примѣненіе генетическаго принципа къ обученію, благодаря чему онъ и сдѣлался главнымъ творцомъ письмочитательнаго метода. — Его полемика противъ такъ называемаго пустого формализма не имѣетъ такого значенія. Потому что въ дѣйствительности такого пустого формализма никогда и не было. Никто и не думалъ„ разводить заячьяго щавеля, не имѣя зайца". Даже самъ Дистервегъ, котораго болѣе всѣхъ упрекали въ одностороннемъ пристрастіи къ формальному принципу, говоритъ: „Формальное обученіе само по себѣ лишено всякаго реальнаго значенія; вѣдь всякое обученіе совершается на данномъ предметѣ, и такой предметъ слѣдуетъ изучать основательно, а если это исполнится, то обученіе и будетъ формальнымъ, конечно также и матеріальнымъ, именно потому, что изучается предметъ, что, конечно, важнѣе наружнаго усвоенія его посредствомъ памяти. „Итакъ, никогда не имѣлось въ виду образовать умственныя формы безъ умственнаго содержанія, душевныя способности безъ научнаго матеріала. Правда, благодаря Песталоцци методическое стремленіе выступило на первый планъ; въ цѣлесообразномъ изложеніи предмета былъ открытъ новый рычагъ человѣческаго развитія, кладъ, которымъ слѣдовало вполнѣ воспользоваться. А потому и не удиви-

тельно, что предметъ самъ по себѣ съ присущей ему образовательной силой до поры до времени не обращалъ на себя особеннаго вниманія, что въ погонѣ за методикой не напирали особенно на „присущую предмету образовательную силу“, что человѣкъ и природа считались диктаторами законовъ воспитанія и преподаванія, неограниченными властелинами на этомъ поприщѣ, и что дѣйствительная жизнь въ фактическомъ видѣ съ ея требованьями черезъ чуръ отстранялась. Никто, конечно и не думалъ изученіемъ совершенно непрактичнаго матеріала, китайскаго языка наприм., добиваться въ народной школѣ формальнаго образованія; однако полное введеніе въ школу матеріи и житейскаго строя человѣческаго общества, какъ содѣйствующихъ въ области образованія факторовъ, все-таки было вполнѣ умѣстно. Оно послужило именно для завершенія обширнаго образовательнаго умственнаго зданія въ томъ видѣ, какъ послѣднее сооружено было Гразеромъ и Грефе. Вліяніе, придаваемое Гразеромъ жизни, простирается, конечно, черезъ-чуръ далеко и ведетъ къ крайней искусственности. Такъ у него между прочимъ идеею о семьѣ обусловливается способъ обученія географіи, естественной и всеобщей исторіи. Онъ до смѣшного доводитъ свою попытку представить Песталоцціево правило „Отъ ближайшаго къ отдаленному!“ какъ связанное съ требованьями и строемъ семейной и гражданской жизни; однако въ остальныхъ предметахъ это хитросплетеніе наконецъ измѣняетъ ему и сказанное правило выступаетъ уже совершенно просто и безъ затѣй.

Идея Гразера о жизни имѣла самое сильное вліяніе на его взглядъ на р е л и г і ю и на п р е п о д а в а н і е з а к о н а Б о ж і я. Для него религія представляетъ форму, которая должна придать образъ человѣческой жизни; а потому обученіе закону Божію должно быть свободно отъ всего лишеннаго образа, отъ всякихъ общихъ отвлеченныхъ истинъ. „Кто хочетъ обучать формѣ божественности, тотъ да стремится лишь къ тому, чтобы онаглядить форму божественнаго бытія. Потому что человѣкъ, постигши разъ истинную религію, постоянно жаждетъ созерцать дѣйствія Божія или откровенную форму Его бытія, для того чтобы въ послѣдней найдти образецъ для своей жизни. Такому человѣку божество и проявляется во всемъ, и все, что онъ видитъ составляетъ Божію собственность, Божіе произведеніе, Божій урядъ, словомъ для него все божественно; Господь присущъ и зиждетъ вездѣ въ мірѣ и въ человѣкѣ, и человѣкъ жаждетъ быть въ Немъ, а слѣдовательно уподобился ему, потому онъ и хочетъ представить дѣйствіе Божіе въ своемъ мірѣ и по мѣрѣ силъ своихъ. Инымъ наставникамъ я предложилъ бы вопросъ: Что вы дѣлаете, обучая вашихъ воспи-

танниковъ закону Божію? Вѣдь вы преподаете имъ о Богѣ, разбираете Его свойства и требуете вѣры въ Него, повиновенія, благоговѣнія, признательности, упованія и любви къ Нему. Не такъ-ли? Если къ этому присоединится еще откровеніе, то къ вышесказанному ученію прибавятся лишь съ одной стороны особыя изреченія о Господѣ и о томъ, что онъ сдѣлалъ для людей, а съ другой — разныя требованія касательно человѣческаго долга. Наставники юношества! Неужели вы воображаете, что этимъ положили основаніе религіи? Въ этомъ-то совращающемъ такъ многихъ заблужденіи и кроется величайшее зло; потому что такое новое вѣроученіе ведетъ обыковенно къ идолопоклонству и суевѣрію или къ бездушному мудрованію, къ безвѣрію. Наставники юношества! Вы преподаете о Господѣ, требуете вѣры и подвига, — а сами заложили уже основу къ невѣрію, вы сгубили зародышъ гуманности, присудили человѣка къ рабскому богослуженію. Вы предметомъ вѣры и подвига представили человѣку великое, всемогущее, всеправедное, всевѣдущее, и сверхъ того любвеобильное существо, но — дѣйствіе, жизнь и бытіе Господа утрачены Вами. Человѣкъ ищетъ своего Бога всюду внѣ себя, возсѣдающаго на державномъ престолѣ, расточающаго благодати и присуждающаго наказанія, такъ что бѣдному человѣку остается лишь домогаться первыхъ и избѣгать послѣднихъ. Но всѣ дѣйствія и весь бытъ человѣка въ Божьемъ мірѣ упускается вами изъ виду. Да, вѣроученіе, порождающее лишь понятіе объ извѣстномъ существѣ внѣ насъ и опредѣляющее наше отношеніе къ нему въ извѣстныхъ отправленіяхъ, предписывающее самый анализъ того понятія или даже божескихъ изреченій, такое вѣроученіе кладетъ начало къ великимъ, все еще гнетущимъ землю бѣдствіямъ. Если преподаваніе закона Божія пренебрегаетъ правильнымъ путемъ и не заботится о знаніи божественной жизненной формы или всесторонней и единой божественной дѣятельности въ мірѣ, а напротивъ, если оно лишь доказываетъ бытіе Бога и объясняетъ понятія и положенія, то какая же религія должна быть у того класса людей, который мы называемъ народомъ? Религія матеріальная или идолопоклонство.

Генрихъ Грефе

родился 3-го марта 1802-го г.; окончивъ академическія занятія, онъ сдѣлался ректоромъ мѣщанской школы въ Іенѣ, потомъ въ 1845-мъ г. директоромъ реальнаго училища въ Касселѣ, послѣ 1850-го онъ былъ воспитателемъ въ Швейцаріи, а съ 1855-го ректоромъ мѣщанской школы въ Бременѣ; скончался 22-го іюня 1868-го г. Онъ выступилъ съ своимъ педагогическимъ воззрѣніемъ

противъ такъ называемаго абстрактно-формалистическаго умственнаго образованія, потому что оно ведетъ къ одностороннему развитію ума въ ущербъ чувства, и отвлекаетъ отъ дѣйствительной жизни, потому что общечеловѣческое образованіе безсмыслица, такъ какъ всякій изъ насъ родится не просто человѣкомъ, а членомъ извѣстнаго общества людей, потому что у человѣка самого по себѣ, помимо развитія и подъема его способностей, есть еще иная высшая цѣль, и не все равно, для чего и какъ онъ пользуется своими силами, потому что Богомъ дарованныя намъ способности и ихъ развитіе не составляютъ цѣли самого человѣка, а служатъ только средствомъ для достиженія этой цѣли. „Кто въ дѣлѣ образованія дѣтей стремится лишь къ тому, чтобы укрѣпить ихъ способности путемъ обученія, тотъ смѣшиваетъ между собою средство и цѣль, а школа, поставляя себѣ единственною или хотя бы главною задачею образованіе способностей, упускаетъ при этомъ изъ виду рѣшеніе настоящей своей задачи, именно: довести своихъ учениковъ до состоянія самодѣятельно добиваться своего человѣческаго назначенія.“—Исходя отъ такихъ воззрѣній, Грефе и стремится выяснить народную школу во всѣхъ ея существенныхъ условіяхъ и отношеніяхъ, согласно какъ съ современными выводами науки и опыта, такъ и съ потребностями эпохи, обращая притомъ особенное вниманіе на народное значеніе школы. Всякій человѣкъ — такъ начинаетъ онъ — долженъ всѣмъ своимъ существомъ и во всѣхъ отношеніяхъ отдаться Богу и исполнить откровенную волю Божію. Таково всеобщее и для всѣхъ одинаковое н а з н а ч е н і е. Такая полная преданность Богу, называемая нами любовью, въ отношеніи самаго духа осуществляется ревностнымъ стремленіемъ къ истинѣ, красотѣ (—совершенству) и повиновенію (равнозначащему съ добродѣтелью), а въ отношеніи къ внѣшней жизни осуществляется въ семьѣ, призваніи и общественной жизни, въ государствѣ и церкви. Кто во всѣхъ житейскихъ условіяхъ, въ какія человѣкъ поставленъ Господомъ, исполняетъ волю Божію, тотъ исполняетъ свое назначеніе. А состояніе человѣка, въ которомъ онъ способенъ и склоненъ съ сознательною самодѣятельностью осуществить свое назначеніе, называется о б р а з о в а н і е м ъ. Способность же трудиться надъ своимъ образованіемъ съ сознательною самодѣятельностью пріобрѣтается человѣкомъ путемъ воспитанія. В о с п и т а н і е и есть преднамѣренное воздѣйствіе образованныхъ (совершеннолѣтнихъ) людей на необразованныхъ (несовершеннолѣтнихъ) съ цѣлью оспособить послѣднихъ къ самостоятельной жизни въ смыслѣ и духѣ Спасителя. Однако воспитаніе имѣетъ дѣло не только съ нравственною и религіозною жизнью въ тѣсномъ смыслѣ, не только съ такъ-называемымъ небеснымъ на-

значеніемъ человѣка, а напротивъ, со всѣмъ вообще назначеніемъ и всею его жизнью. Человѣческое назначеніе нельзя раздѣлять на земную и небесную жизнь въ двѣ разныя стороны. Оно единое, а именно, во всѣхъ отношеніяхъ жизни исполнить волю Божію по указанію и примѣру Спасителя, а слѣдовательно оно относится также и къ земнымъ условіямъ. Цѣль воспитанія—самообразованіе питомца: воспитанникъ долженъ быть снабженъ надлежащимъ пониманіемъ и силою воли, съ тѣмъ чтобы всегда и вездѣ въ своей жизни исполнять волю Божію по примѣру Спасителя и смотря по свойству своихъ способностей и отношеній. Воспитательными средствами для достиженія этой цѣли служатъ уходъ, дисциплина и обученіе. Уходъ имѣетъ цѣлью поддержать природу, содѣйствовать естественному развитію. Цѣль дисциплины состоитъ въ навыкѣ питомца къ правильной жизни до тѣхъ поръ пока онъ самъ еще не установился въ ней. Преподаваніе имѣетъ цѣлью довести воспитанника до пониманія и до силы воли, такъ чтобы онъ уже самодѣятельно могъ избрать и осуществить цѣли и средства своей жизни и тѣмъ самымъ свое назначеніе. Уходъ скрѣпляетъ узы, какими сила природы вліяетъ на развитіе дѣтей. Дисциплина освобождаетъ воспитанника отъ безусловныхъ узъ природы и подчиняетъ его требованьямъ разума. Обученіе наконецъ также освобождаетъ воспитанника отъ навязанныхъ ему дисциплиною требованій разума и оспособляетъ его къ свободному самоопредѣленію. Средства воспитанія естественно суть средства ухода, дисциплины и обученія. Средства ухода раздѣляются на средства для поддержки и развитія тѣлесной жизни, какъ то пища, одежда и движеніе; и для развитія духовной—, сюда относятся разнообразіе обстановки относительно вещей, явленій, личностей и дѣйствій, сверхъ того игры. Средствами дисциплины служатъ: законы, приказанія, предписанія, напоминанія, увѣщанія, угрозы, наказанія и награды. Средствомъ обученія служитъ познаніе жизни; а жизнь человѣка опредѣляется природою, человѣческимъ міромъ и Богомъ. Воспитательными средствами слѣдуетъ достичь цѣли воспитанія: вслѣдствіе ихъ духовнаго свойства, эти средства обладаютъ силою произвесть въ воспитанникѣ то, что требуется цѣлью. Но подготовить ихъ такъ, чтобы воспитанникъ переработалъ ихъ въ себѣ, есть дѣло метода воспитанія, т. е. той дѣятельности воспитателя, вслѣдствіе которой воспитательныя средства подготовляются съ тѣмъ, чтобы воспитанникъ былъ въ состояніи вполнѣ освободить отъ всякой шелухи и усвоить себѣ внутреннее содержаніе ихъ и чтобы онъ былъ побуждаемъ и склоненъ предаться этому дѣлу. Методъ ухода имѣетъ возбудить воспитанника и сдѣлать его склоннымъ къ тому, чтобы на него могли вліять средства

ухода: онъ имѣетъ предохранить тѣлесное развитіе отъ излишковъ и недостатковъ, а въ духовномъ отношеніи обращать вниманіе на то, чтобы чувственные предметы, на которыхъ чувственная жизнь души проявляется въ понятіяхъ, чувствахъ и желаніяхъ, выступали въ разнообразіи и взаимной смѣнѣ ни слишкомъ много, ни слишкомъ мало, такъ чтобы чувственное развитіе души не уклонялось отъ естественнаго пути. Методъ дисциплины по ходу своему оказывается физическимъ, общественнымъ и нравственнымъ навыкомъ; а по формѣ — чувственнымъ ощущеніемъ, наглядкою и представленіемъ; характеръ его — взаимное уваженіе и любовь между питомцемъ и воспитателемъ; по духу это — благоговѣніе и любовь къ Богу, которыми долженъ быть проникнутъ воспитанникъ. Методъ преподаванія составляетъ высшую ступень въ развитіи воспитательнаго метода, оттого что преподаваніе есть вершинная точка воспитанія: онъ заключаетъ въ себѣ ходъ, форму, образъ и духъ обученія. Ходъ обученія бываетъ вопервыхъ просто уряжающій или изображающій, если онъ разлагаетъ передъ ученикомъ предметъ на его составныя части, вовсе не обращая вниманія на то, какъ онъ возникаетъ передъ ученикомъ: примѣры этого представляетъ преподаваніе географіи, естественной исторіи, затверживанье наизустъ и пр.; онъ не имѣетъ большого значенія, оттого что недостаточно возбуждаетъ умственную самодѣятельность воспитанника. Вовторыхъ ходъ ученія бываетъ генетическій: онъ располагаетъ отдѣльные части и члены предмета такъ, какъ они развиваются другъ изъ друга, такъ что весь предметъ возникаетъ передъ ученикомъ, — онъ болѣе всего примѣнимъ въ математическихъ и философскихъ наукахъ, менѣе всего въ учебныхъ предметахъ, относящихся къ природѣ и къ внѣшней жизни человѣка. Онъ бываетъ историко-генетическій, если воспроизводитъ предметъ такъ, какъ онъ дѣйствительно возникалъ въ теченіе времени; философско-генетическій, если предметъ передается ученику такъ, какъ онъ воспроизводится мышленіемъ. Философско-генетическій ходъ преподаванія является: а) въ видѣ прогрессіи и регрессіи въ историческихъ предметахъ, когда исторія или отдѣлъ изъ нея воспроизводятся передъ ученикомъ такъ, что отдѣльныя событія слѣдуютъ другъ за другомъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ каждое изъ нихъ развивалось изъ другого (прогрессія), или такъ, что начинаютъ съ послѣдняго событія, а отъ него переходятъ къ непосредственно предшествующему и т. д. (регрессія;) б) въ видѣ анализа и синтеза, когда ученику предлагаютъ сперва цѣлое, а потомъ мало по малу, разлагая цѣлое, переходятъ къ его частямъ (анализъ), или когда начинаютъ съ частей и постепеннымъ присоединеніемъ ихъ другъ къ

другу возсоздаютъ цѣлое (синтезъ): оба пути взаимно восполняютъ другъ друга: такъ какъ части лишь черезъ цѣлое получаютъ свое настоящее значеніе и выступаютъ въ надлежащемъ свѣтѣ, но точно также и цѣлое не можетъ быть выяснено безъ того, чтобы части не были доведены до яснаго пониманія;—в) въ абстрактномъ и конкретномъ, видѣ смотря по тому, переходятъ ли отъ частнаго къ общему или отъ общаго къ частному. — Форма обученія бываетъ или внутренняя или внѣшняя. Внутренняя—это форма нагляднаго созерцанія, представленія и понятія; всякій предметъ преподаванія доженъ являться въ одной изъ этихъ трехъ формъ; изъ нихъ созерцаніе и представленіе принадлежатъ попреимуществу преподаванію въ школѣ, а форма понятія подобаетъ университету и болѣе зрѣлому уму. Внѣшняя форма обученія бываетъ либо акроаматическая, когда преподаватель излагаетъ и развиваетъ предметъ въ непрерывной связи, а ученикъ воспринимаетъ его, внимательно слушая и вникая въ слова учителя,—либо эротематическая или катехетическая, когда учитель въ своихъ отдѣльныхъ представленіяхъ и мысляхъ только обозначаетъ предметъ преподаванія и предлагаетъ ученику найти его по этимъ признакамъ и выразить найденное въ словахъ.—Характеръ обученія состоитъ въ ясности, живости и теплотѣ, съ какими учитель излагаетъ и развиваетъ учебный предметъ.—Наконецъ духъ обученія долженъ освятить знаніе благоговѣніемъ и божескою силою: онъ коренится въ помыслахъ учителя, порождаемыхъ живѣйшимъ уваженіемъ къ истинѣ и правдѣ, искреннимъ благочестіемъ, горячею любовью ко всему, что споспѣшествуетъ общему благу и славѣ Всевышняго. —Педагогическая дѣятельность вообще опредѣляется педагогическими правилами, которыя непосредственно развиваются изъ понятія о воспитаніи и потому не нуждаются въ доказательствѣ своей истины и вѣрности. Высшее изъ этихъ правилъ заключается въ самомъ понятіи о воспитаніи, и потому оно гласитъ: Вліяй на твоего воспитанника такъ, чтобы онъ былъ способенъ образоваться самодѣятельно, т. е. сознательно и съ силою воли стремиться къ достиженію своего назначенія или къ исполненію воли Божіей въ духѣ Спасителя. (Разумѣетъ ли и можетъ ли разумѣть Грефе подъ духомъ Спасителя что либо помимо стремленія къ единенію съ Господомъ посредствомъ всегда готовой преданности истинѣ, красотѣ и добродѣтели (въ видѣ справедливости и человѣколюбія)—это оказывается сомнительнымъ. Его понятіе о воспитаніи весьма сходно съ Гразеровымъ). Самодѣятельность поэтому формальная, а осуществленіе божеской воли въ духѣ Іисуса Христа—матеріальная цѣль воспитанія. Когда разовьется каждое изъ этихъ началъ, то

окажутся слѣдующія формальныя и матеріальныя правила: а) Главнымъ формальнымъ положеніемъ въ такомъ случаѣ является: Вліяй на воспитанника такъ, чтобы онъ сдѣлался самодѣятельнымъ или самостоятельнымъ. А такъ какъ самостоятельность достигается лишь исподволь, то для педагогической цѣли руководящимъ правиломъ служитъ: Блюди законъ постепенности. Изъ этого основного положенія для педагогической цѣли вытекаютъ слѣдующія подчиненныя правила: 1) На каждой ступени возбуждай всѣ развившіяся уже способности воспитанника. 2) Въ развитіе наклонностей и способностей къ самостоятельности вноси гармонію и соразмѣрность. 3) Не требуй ничего превышающаго силы воспитанника. Относительно педагогическихъ средствъ имѣется слѣдующее основное положеніе: Употребляй во всякомъ случаѣ такія средства, которыя въ воспитанникѣ произвели бы дѣйствіе на пользу предполагаемой цѣли. Въ этомъ правилѣ заключаются четыре ему подчиненныя: 1) Избирай педагогическія средства сообразно направленію, въ какомъ способность должна сдѣлаться самостоятельною. 2) Пользуйся всякимъ средствомъ своевременно. 4) Примѣняй каждое изъ средствъ въ надлежащей мѣрѣ. 4) Будь настойчивъ въ примѣненіи педагогическихъ средствъ. Основное положеніе метода слѣдующее: Воспитывай согласно съ особеннымъ свойствомъ условій, при которыхъ должно совершаться воспитаніе. При этомъ оказываются слѣдующія подчиненныя правила: 1) Примѣняй всякое средство согласно съ его особеннымъ свойствомъ. 2) Обращай вниманіе на индивидуальность воспитанника. 3) Не упускай также изъ виду твою собственную индивидуальность. 4) Сообразуйся съ внѣшними условіями, при которыхъ совершается воспитаніе. в) Матеріальныя правила или принципы воспитанія относятся къ содержанію жизни, къ образованію тѣлеснаго и духовнаго ея элемента: они имѣютъ въ виду то, что служитъ дополненіемъ къ формальнымъ правиламъ. Высшимъ принципомъ воспитанія можетъ быть не что иное какъ назначеніе человѣка. Назначеніе человѣка—и любовь къ Богу, т. е. всецѣлая, но добровольная преданность Богу всего человѣка—относительно мыслей, чувствъ и стремленій. Любовь поэтому высшій принципъ воспитанія, подчиненные принципы: истина, красота и повиновеніе. Они должны служить руководящею нитью въ жизни воспитанника. Итакъ, воспитаніе имѣетъ оспособить питомца, чтобы онъ въ семьѣ, въ своей должности и въ своемъ отношеніи въ качествѣ гражданина государства заявилъ себя любовью.

Чистая педагогика занимается 1) физическимъ воспитаніемъ, имѣющимъ цѣлью здоровье, крѣпость, ловкость и красоту тѣла: здоровье развивается уходомъ, охраною и обученіемъ,—крѣпость и ловкость тѣла сопряженными съ движеніемъ играми, рабо-

тами на дому и въ полѣ, дальними прогулками и путешествіями пѣшкомъ, тѣлесными упражненіями, какъ то гимнастикой, плаваньемъ, верховой ѣздой, фехтованіемъ и танцами;—красота тѣла поученіемъ, наставленіемъ и упражненіемъ, а также личнымъ примѣромъ. 2) Интеллектуальное воспитаніе имѣетъ своимъ предметомъ познавательную способность. Познаніе начинается съ наглядки, которая безъ вниманія невозможна. Воспринятое наглядкою посредствомъ воображенія впечатлѣется въ душѣ и представляется уму. Разсудокъ возводитъ представленія въ понятія, а разумъ—понятія въ идеи. Интеллектуальное воспитаніе поэтому прежде всего имѣетъ развить вниманіе: представляя дѣтямъ отвѣчающіе ихъ интересу и потребности предметы,—не предлагая имъ многаго вдругъ,—возбуждая стремленіе къ дѣятельности,—заинтересовывая вмѣстѣ съ тѣмъ волю дѣтей,—заявляя живой интересъ ко всему, къ чему хотятъ привлечь вниманіе воспитанника. Потомъ—чувственную способность наглядки, а вмѣстѣ съ тѣмъ и внѣшнія чувства: они развиваются, упражняясь на домашней обстановкѣ, на игрушкахъ, картинахъ, на предметахъ внѣ дома, на геометрическихъ фигурахъ, на рисованіи и живописи, на разговорахъ и музыкѣ. Затѣмъ—воображеніе: развитіе его основано на правильности и ясности чувственныхъ созерцаній и имѣетъ существеннымъ моментомъ память, а именно память на мѣста, числа, слова и предметы, упражняя которую необходимо соблюдать послѣдовательность отъ легчайшаго къ труднѣйшему, производить частыя повторенія, вести образованіе ума наравнѣ съ развитіемъ воображенія, не давать заучивать ничего такого, что выходитъ за предѣлы дѣтскаго кругозора. Сверхъ того слѣдуетъ возбуждать творческое воображеніе или фантазію и поддерживать ее играми, баснями, притчами и параболами, преданіями и сказками, миѳологіею, романами, стихами, драматическими произведеніями, описаніями путешествій и исторіей, образовательными искусствами и музыкою,—причемъ слѣдуетъ сообразоваться съ степенью развитія и вкусомъ воспитанника, не упуская изъ виду образованіе ума, избѣгая всякихъ пустяковъ, шалостей и баловства. предлагая лишь истинные идеалы. Умъ воспитанника образуется на предметахъ, имѣющихъ значеніе для будущей его жизни, особенно на нравственныхъ и религіозныхъ истинахъ: но образованіе ума да не начинается слишкомъ рано, да совершается оно въ цѣлесообразной послѣдовательности, пусть оно пребываетъ сначала въ предѣлахъ наглядки и т. д. А такъ какъ къ уму принадлежитъ еще способность говорить, то для образованія его необходимо содѣйствовать развитію языка упражненіями собственно въ разговорахъ, чтеніемъ, писаніемъ, декламаціями, изустными и письменными изложеніями мыслей и пр. Образованіе ума наконецъ осно-

вано на религіи и философіи, и въ періодъ воспитанія его можно лишь подготовить тщательнымъ развитіемъ остальныхъ познавательныхъ способностей, религіознымъ воспитаніемъ и такимъ обращеніемъ, которое болѣе зрѣлаго ученика побуждало и подстрекало бы къ разумному мышленію.—3) Эстетическое образованіе имѣетъ дѣло съ чувствованіемъ. При этомъ необходимо имѣть въ виду, чтобы въ воспитанникѣ чувствованіе не притуплялось, или не вытѣснялось условными формами общежитія, но и не возводилось также до щепетильности;—чтобы воспитанникъ не пріучался лицемѣрить;—чтобы чувствованія не господствовали надъ остальными душевными способностями;—чтобы образованіе чувствованій соотвѣтствовало будущей жизни питомца. Образованію эстетическаго чувства способствуетъ устраненіе всего безвкуснаго въ обстановкѣ и обращеніи, представленіе дѣйствительно прекрасныхъ предметовъ, вѣжливое обращеніе воспитателя, искусство рисованія, музыка и чтеніе классиковъ. Изъ интеллектуальныхъ чувствъ первое мѣсто занимаетъ чувство истины: лучшее средство для образованія его состоитъ въ хорошемъ интеллектуальномъ воспитаніи и въ часто повторяемомъ указаніи на то, что истина божественное благо, заслуживающее всю нашу любовь. Моральныя чувства развиваются произносимыми кстати сужденіями о нравственныхъ и безнравственныхъ поступкахъ постороннихъ лицъ, указаніемъ на Бога и на его волю и т. п. — 4) Моральное воспитаніе, имѣющее дѣло съ образованіемъ способности желанія, должно обращать особенное вниманіе на подавленіе страстей, лишая ихъ всякой пищи, пользуясь всякимъ поводомъ для указанія на ихъ вредъ и опасности, возбуждая живой интересъ къ другимъ предметамъ, внушая именно путемъ религіи стремленіе къ высшей цѣли. Для подъема и подавленія похотей необходимо знать затѣмъ, что онѣ усиливаются то болѣе дѣйствительнымъ наслажденіемъ, то просто однимъ представленіемъ,—большею близостью желаемаго предмета, также и большею ясностью и живостью возбуждающаго представленія,—легкими препятствіями, предстоящими по пути къ достиженію желаемаго и т. д. Цѣль образованія способности желанія—настойчивое, добровольно принятое настроеніе воли, т. е. характеръ: образуя характеръ, воспитатель да избѣгаетъ слишкомъ и через-чуръ долго водить на помочахъ; да не покушается одними только наружными побудительными средствами сломить появляющуюся въ своенравіи, стойкости, упорствѣ и пр. сильную волю; пусть пріучаетъ, напротивъ, питомца постоянно поступать на основаніи правилъ.—5) Для религіознаго воспитанія полносильны слѣдующія правила: отъ малолѣтнихъ дѣтей отнюдь не требуй глубины религіознаго чувства;

религія да будетъ для воспитанника дѣломъ не разсудка, а напротивъ—разума и души; воспитатель да не пріучаетъ питомца святошничать, чтобы послѣдній не сдѣлался пустымъ лжехристіаниномъ и ханжою.—6) Относительно *половою воспитанія* постановляется слѣдующій законъ: слѣдуетъ образовать и соблюдать отвѣчающія особымъ цѣлямъ каждаго пола преимущества, лишь бы они не выходили изъ естественныхъ предѣловъ; но собственно слабостямъ и несовершенствамъ слѣдуетъ противодѣйствовать настолько, чтобы ими не извращались ни характеръ, ни назначеніе пола.— 7) Соціальное воспитаніе наконецъ должно придерживаться слѣдующихъ правилъ: оно предполагаетъ индивидуальное воспитаніе и не должно ему противорѣчить;—пусть воспитанникъ, смотря по степени образованія, ознакомится съ организмомъ государственной жизни, такъ чтобы онъ привыкъ считать себя членомъ послѣдней; —воспитатель имѣетъ внушить питомцу уваженіе и повиновеніе къ государственнымъ законамъ, вселить въ немъ убѣжденіе, что единичная личность только въ цѣломъ составѣ и заодно съ нимъ можетъ достичь истиннаго блага;—сверхъ того преподаваніе географіи статистики, законовъ, учрежденій, исторіи государствъ и пр.—

Прикладная педагогика имѣетъ указать, какъ сообразно постановленнымъ чистою педагогикою основнымъ началамъ, правиламъ и предписаніямъ слѣдуетъ постепенно по періодамъ воспитанія руководить, наставлять и обучать дитя, чтобы оно было потомъ способно образовать само себя.

Въ первый періодъ, т. е. на 1-мъ году жизни преобладаетъ развитіе тѣлеснаго организма; въ духовномъ образованіи развиваются подъ руководствомъ природы зрѣніе и слухъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и первичныя наглядки и представленія, которымъ необходимо доставлять случаи къ развитію. Необходимо печься о способности чувствованія, окружая питомца любовью, веселостью и лаской. Относительно нравственнаго воспитанія необходимо теперь уже противодѣйствовать безсознательной и лишь на все чувственное направленной власти природы. Склонности къ играмъ слѣдуетъ удовлетворять бумажками, соломенками и т. п.

Второй періодъ воспитанія длится отъ 2-хъ до 7-ми-лѣтняго возраста: въ это время кладется основаніе къ будущему счастію или несчастію человѣка. Физическое воспитаніе мало по малу отступаетъ на задній планъ; духовное развитіе подвигается впередъ быстрѣе. Движеніе на вольномъ воздухѣ и правильный образъ жизни—вотъ главныя условія въ дѣлѣ тѣлеснаго воспитанія; относительно духовнаго развитія надо остерегаться всякой преждевременности: отнюдь не допускать правильнаго обученія, ни черезъ-чуръ сильныхъ чувственныхъ ощущеній; пріучать къ безусловному по-

виновенію; наиболѣе сообразнымъ наказаніемъ служитъ тѣлесная боль; важнѣйшія средства для воспитанія теперь разсказы и игры.

От ъ 7-ми и до 14-ти-лѣтняго возраста необходимо еще обращать большое вниманіе на развитіе и образованіе тѣла. Но вмѣстѣ съ тѣмъ должна развиваться также и душа; память достигаетъ теперь высшей степени своего совершенства и возникаетъ разсудокъ—но только еще не для общихъ отвлеченныхъ мыслей: слѣдуетъ главнѣйше собирать матеріалы для мысли; религіозное воспитаніе да выдвигается впередъ; что касается предметовъ и явленій, то развиваются лишь ближайшія ихъ причины и основанія.

Отъ 14-ти и до 18-ти-лѣтняго возраста вполнѣ обозначается различіе половъ и раскрываются душевныя способности, особенно фантазія, разсудокъ и разумъ: образуются понятія, развиваются идеи; въ религіи наступаетъ сомнѣніе, какъ переходная ступень къ вѣрованію въ Бога.—

Это воспитаніе осуществляется въ семьѣ и въ школѣ. Семья—святой храмъ воспитанія; въ ней въ самомъ широкомъ и совершенномъ видѣ находятся всѣ условія, необходимыя для успѣшнаго воспитанія. Школа—примыкающее къ домашнему очагу и къ семьѣ образовательное заведеніе, въ которомъ завершается воспитаніе. Школа разбивается на три рода всеобщихъ училищъ: элементарное училище, имѣющее задачею возбуждать и развивать душевныя способности въ дѣтяхъ, не обращая вниманія на ихъ будущее званіе, и усвоить имъ элементарныя познанія и умѣнья, составляющія основу всякаго будущаго обученія;—реальное училище, какъ общее образовательное заведеніе для реальнаго призванія;—идеальное училище или гимназія для тѣхъ, кто впослѣдствіи намѣренъ примкнуть къ идеальному званію.

Народною школою называются вообще всякія училища, въ которыхъ будущіе члены крестьянскаго и низшаго мѣщанскаго сословія получаютъ не только основное элементарное, но также и потребное для ихъ званія всеобщее образованіе. Въ составъ ея входитъ 1) Школьная дисциплина, т. е. та дѣятельность школьнаго воспитанія, вслѣдствіе которой ученики пріучаются къ благочестію, общинному духу и практическому смыслу, до тѣхъ поръ пока они сами не въ состояніи сознательно и самодѣятельно руководиться къ этому. Тутъ полносильны слѣдующія общія правила и постановленія: 1) Всякій произволъ учителя да исключается; пусть разумъ служитъ руководною нитью его дѣйствій. 2) Школьная дисциплина должна стремиться прежде всего къ ближайшимъ цѣлямъ: къ тишинѣ, порядку, опрятности, вниманію, прилежанію, вѣжливости, послушанію. 3) Не на всѣхъ учениковъ школьная дисциплина дѣйствуетъ въ равной сте-

пени. 4) Хотя причина безуспѣшности школьной дисциплины можетъ лежать внѣ учителя, но онъ все-таки долженъ искать ея прежде всего въ самомъ себѣ. 5) Чѣмъ меньше мѣропріятій и распоряженій при дисциплинѣ, тѣмъ лучше. 6) Дисциплина должна не подавлять свободы ученика, а напротивъ способствовать развитію ея: она должна только преодолѣть произволъ и ограничить себялюбіе, но вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпить волю въ ея стремленіи къ разумному и благому и способствовать развитію свободы. 7) Въ дисциплинѣ не слѣдуетъ черезъ-чуръ спѣшно прибѣгать ко всякимъ средствамъ и мѣрамъ; но различать существенное отъ несущественнаго. 9) Пусть учитель при школьной дисциплинѣ сообразуется съ семейнымъ обиходомъ, такъ чтобы съ нимъ согласовать свои поступки. 10) Способъ обученія долженъ соразмѣряться съ возрастомъ и степенью образованія воспитанника. 11) Учитель при исполненіи дисциплины долженъ лишь въ крайнемъ случаѣ прибѣгать къ посторонней помощи. 12) Учитель да будетъ законодателемъ; разумъ да служитъ источникомъ школьныхъ законовъ.—Обученіе въ народной школѣ, подобно всякому другому, имѣетъ задачею помимо навыка посредствомъ школьной дисциплины возбудить благоразуміе и силу воли, какія требуются свободнымъ самоопредѣленіемъ для благочестія и нравственности, для общественнаго духа и практическаго смысла. Благоразуміе и сила воли составляютъ формальную цѣль народнаго обученія; матеріальная же состоитъ въ развитіи благочестія, общественнаго духа и практическаго смысла. А потому изъ всеобщихъ предметовъ преподаванія, т. е. природы, человѣка и Бога, для обученія въ народной школѣ слѣдуетъ выбрать все, что необходимо для достиженія этой цѣли. Благочестіе, съ которымъ нравственность связана какъ необходимое слѣдствіе, основано на познаніи Бога и Его слова,—что и соединяется въ преподаваніи закона Божія. Благоразуміе можетъ быть плодомъ лишь цѣлесообразнаго знакомства съ наукою о государственномъ устройствѣ, имѣющею своимъ предусловіемъ и пособіемъ географію и исторію. Всякая профессіональная дѣятельность вообще основана на математическихъ и естественнонаучныхъ знаніяхъ и на умѣніи писать и рисовать. Какъ національною, такъ и религіозно-нравственною потребностью обусловливается обученіе пѣнію. Наглядное преподаваніе наконецъ уряжаетъ приносимыя собою начинающимъ ученикомъ представленія и доводитъ ихъ до яснаго сознанія.

Главные предметы нагляднаго преподаванія: 1) Классная зала—въ цѣломъ составѣ и по частямъ; предметы въ ней по имени и употребленію,—по свойствамъ, виду, величинѣ, цвѣту и веществу. 2) Домъ—въ цѣломъ составѣ и по частямъ, отысканіе и названіе

частей находящихся въ домѣ предметовъ подъ нарицательными именами (домашняя утварь, комнатная мебель и пр.), частей по количеству, мѣсту, положенію, формѣ (горизонтальное, вертикальное, косое, прямая, кривая, угловатая и пр.);—по назначенію дома (жилой, мѣщанскій, пекарня и пр.), цѣль, употребленіе и польза домашнихъ частей (жилые покои, спальня, двери и пр.), цѣль употребленіе и польза, а также состояніе домашнихъ вещей;—происхожденіе дома, его частей и находящихся въ нихъ предметовъ, строительные матеріалы, названіе мастеровыхъ и инструментовъ. 3) Обитатели въ домѣ: люди и животныя по организаціи, образу жизни, пользѣ и вреду, дѣятельности и состоянію, различіе человѣка отъ животныхъ;—языкъ, душевное состояніе и душевная дѣятельность, поступки людей;—семья, отецъ, мать, братья и сестры, прислуга;—взаимная любовь, ласка, услужливость членовъ семьи; 4) Потребности домашнихъ обитателей — животныхъ, человѣка (пища, одежда, покой, сонъ, движеніе и пр.), добываніе этихъ потребностей (купля, продажа, собственность, наслѣдство, трудолюбіе, бережливость, довольство). 5) Принадлежности къ дому: садъ и что въ немъ находится; мѣстопребываніе (улицы, площади, общественныя зданія и пр.), ихъ окрестности (поля, луга, лѣсъ, гора, холмъ, долина, вода, ключъ, ручей, рѣка и пр.), явленія въ природѣ (туманъ, облака, дождь, снѣгъ, ледъ и пр.), небо (солнце, луна, звѣзды, день и ночь, времена года.)

Преподаваніе языка имѣетъ образовать чувство и сознаніе относительно слова. Для этого нѣтъ необходимости въ обученіи грамматикѣ родного языка, потому что дитя учится послѣднему безъ грамматики и безъ такъ называемаго преподаванія языка: мысль и слово срослись для него неразрывно. Къ чему же еще пытаться присвоивать ему путемъ грамматики то, что и безъ того составляетъ уже его собственность. Родной языкъ ростетъ и развивается въ дѣтяхъ подобно зрѣнію и слуху, подобно душѣ въ зрѣніи и слухѣ, подобно любви въ душѣ. Вѣдь смѣшно заставлять дѣтей склонять и спрягать по таблицамъ, для того чтобы они вѣрно говорили на своемъ родномъ языкѣ. Не слѣдуетъ разсужденіями замѣнять обычаи и привычки, или обычаи и привычки подвергать сомнѣнію путемъ разсужденій. Мальчикъ долженъ обучаться гимнастикѣ, но отнюдь не составлять сочиненія о пользѣ гимнастики: пусть онъ точно также учится понимать и писать понѣмецки, не прибѣгая къ грамматическимъ разсужденіямъ о родномъ языкѣ. Наконецъ, къ основательному изученію родного языка невозможно и приступать прежде 14-ти-лѣтняго возраста. За исключеніемъ грамматики какъ особаго урока, для народной школы въ преподаваніи языка оста-

ются: 1) Упражненія въ разговорахъ, которымъ способствуютъ какъ наглядное преподаваніе, такъ и обученіе чтенію, причемъ необходимо заставлять ученика объясняться по поводу прочитаннаго и пр. 2) Обученіе чтенію заключаетъ въ себѣ элементарное, логическое и эстетическое чтеніе. Методъ при этомъ раздѣляется на словесный, состоящій въ томъ, что ученику вслухъ читаютъ отдѣльныя или связанныя въ цѣлое предложеніе слова, которыя громко повторяются и выговариваются имъ до тѣхъ поръ, пока онъ мало по малу не усвоитъ себѣ ихъ произношеніе, а вмѣстѣ съ тѣмъ и отдѣльныя составныя части ихъ: это методъ Жакото, удобопримѣнимый въ англійскихъ школахъ, гдѣ буквенное письмо часто не согласуется съ звуковымъ выговоромъ, употребляемый также во многихъ французскихъ училищахъ (въ нѣмецкихъ же онъ оказывается излишнимъ);—силлабическій методъ, когда ученикъ выговариваетъ сразу отдѣльные слоги, не упражняясь еще въ знаніи и выговорѣ отдѣльныхъ буквъ;—элементарный методъ, который дѣлится на буквослагательный и звуковой. Звуковой методъ наиболѣе естественный способъ обученія. Противъ письмочитальнаго метода возражаютъ, что способность ученика черезъ-чуръ напрягается съ самаго начала вслѣдствіе соединенія двухъ задачъ въ одно и то же время, притомъ само послѣдовательное развитіе требуетъ, чтобы дитя, прежде чѣмъ до сознанія его будетъ доведено соотвѣтственность между слухомъ и зрѣніемъ относительно словъ, узнало, какимъ образомъ оно постигнутое зрѣніемъ слово можетъ сдѣлать видимымъ также и для другихъ; но этотъ методъ имѣетъ за собою много преимуществъ, хотя его нельзя ставить такъ высоко какъ то дѣлается охотниками до затѣйливыхъ методовъ, потому что цѣль элементарнаго обученія чтенію можетъ быть достигнута точно такъ же чисто-звуковымъ, какъ и письмочитальнымъ методомъ. Логическому чтенію предшествуетъ объясненіе: пониманіе буквальнаго значенія словъ, выясненіе главной мысли, расчлененіе отрывка на главныя и побочныя мысли, оцѣнка ихъ, планъ всего отрывка и отношеніе между отдѣльными частями его. 3) Правописаніе. „Правило современной педагогики, чтобы ученикъ изучалъ все сознательно, нигдѣ не оказывается до такой степени ошибочнымъ, какъ въ ороографіи. Главное мѣсто въ правописаніи принадлежитъ не слуху, а зрѣнію. Потому что это нѣчто внѣшнее, это—умѣнье, въ родѣ чистописанія. Въ большей части случаевъ слухъ въ дѣлѣ правописанія не причемъ, потому что чаще приходится списывать съ печатнаго и писаннаго или записывать задуманное, нежели слышанное. А такъ какъ слова пишутся основываясь только на обычаѣ и единственное истинное всеобщее правило въ этомъ отношеніи гласитъ: „пиши всякое слово такъ, какъ оно вообще всѣми

пишется," что и узнается только чрезъ зрѣніе, то и понятно, что послѣднее играетъ тутъ главную роль, хотя слухъ можетъ и долженъ при этомъ содѣйствовать. Правописанію въ школѣ и слѣдуетъ обучать главнѣйше при посредствѣ зрѣнія, т. е. учениковъ надо пріучать воспринимать посредствомъ зрѣнія и усвоивать себѣ начертанія писанныхъ и печатныхъ словъ и отдѣльныхъ буквъ. Первое основаніе къ правописанію кладется уже при чтеніи. Потомъ слѣдуетъ списыванье съ книги, какъ въ школѣ, такъ и дома. Записыванье наизусть выученнаго наступаетъ тогда, когда ученики безошибочно списываютъ съ книги. Писать подъ диктовку—всего труднѣе. Относительно знаковъ препинанія также цѣлесообразнѣе и вѣрнѣе практическимъ путемъ образовать смыслъ ученика для правильной разстановки ихъ въ предложеніяхъ и рѣчахъ, нежели добиваться разсудительнаго сознанія, прибѣгая къ грамматикѣ и ко множеству правилъ. 4) Къ письменному изложенію мыслей приступаютъ только тогда, когда дѣти успѣли уже усвоить себѣ нѣкоторый запасъ реальныхъ знаній и мыслей. Въ такомъ случаѣ книга для чтенія дастъ удобный поводъ примкнуть къ этимъ упражненіямъ: ею пользуются для того, чтобы пріучить дѣтей прочитанныя ими нѣсколько разъ и изустно передаваемыя, но отнюдь не заучаемыя на память короткія басни, разсказы и описанія излагать письменно въ той же формѣ и своими словами. Сочиненіе вполнѣ свободныхъ письменныхъ статей, въ которыхъ ученику приходится самому изобрѣтать содержаніе и способъ изложенія, по крайней мѣрѣ первое, надлежало бы въ народной школѣ ограничить лишь легкими письмами и обыкновенными дѣловыми статьями.

Преподаваніе закона Божія имѣетъ своимъ руководствомъ религіозное содержаніе библіи. „По нашему убѣжденію исповѣданіе церкви не можетъ служить нормою для вѣры, потому что ея слѣдуетъ искать лишь въ библіи, но также и не неизмѣнною нормою вѣроученія, такъ какъ церковь въ познаніи божественнаго въ теченіе трехъ столѣтій сдѣлала шагъ впередъ, тогда какъ самое исповѣданіе въ символическихъ книгахъ осталось все то же: но преподаватель закона Божія въ качествѣ учителя не вправѣ совершенно отречься отъ него, точно такъ же какъ и церковное вѣдомство, которое еще не сама церковь, не вправѣ понудить преподавателя сдѣлать неизмѣннымъ руководствомъ своего преподаванія все содержаніе символическихъ книгъ, подавляя вмѣстѣ съ тѣмъ всякое собственное сужденіе и подчиняя ученіямъ реформаторовъ и ихъ ближайшихъ преемниковъ даже священныя писанія христіанства." „Вполнѣ обобщенное, излагающее одно только нравоученіе съ устраненіемъ собственно догматики и ограничивающееся лишь библей-

скими исторіями преподаваніе закона Божія, которымъ заразъ могли бы пользоваться дѣти всѣхъ вѣроисповѣданій и толковъ, считаемъ мы вовсе несообразнымъ. Потому что именно вслѣдствіе всеобщности, въ которой пришлось бы вести такого рода преподаваніе, оно и лишилось бы именно своеобразнаго конкретнаго, нагляднаго начала, которое одно только и можетъ сообщить этому преподаванію жизнь, теплоту и успѣхъ." Народная школа должна совершенно просто и популярно вести своихъ учениковъ не только къ познанію, но также и къ признанію христіанства; она поэтому имѣетъ скорѣе запечатлѣть въ душѣ вѣроученіе, нежели сдѣлать его достояніемъ ума; вслѣдствіе этого она и должна начать съ подготовительнаго курса, развивающаго религіоный смыслъ, возбуждающаго нравственное чувство и сообщающаго простѣйшія религіозно-нравственныя представленія, потомъ передать ученику религіозно-нравственное содержаніе вмѣстѣ съ исторіею божественнаго откровенія въ священномъ писаніи, затѣмъ приступить къ систематическому преподаванію христіанской вѣры и жизни, катехизиса и наконецъ завершить христіанское наставленіе исторіею христіанства и церкви.

Математика. Элементарная ариѳметика раздѣляется на слѣдующія ступени: 1) Сложеніе, сперва въ предѣлахъ чиселъ отъ 1 до 10, потомъ чистыхъ десятковъ, затѣмъ чиселъ, составленныхъ изъ единицъ и десятковъ. 2) Вычитаніе въ такомъ же порядкѣ относительно величины чиселъ до 100. Точно также умноженіе и дѣленіе. 3) Примѣненіе 4 основныхъ дѣйствій надъ цѣлыми числами къ практическимъ вычисленіямъ. 4) Болѣе всего встрѣчающіяся въ жизни дроби и примѣненіе ихъ къ практическимъ случаямъ. Техническій счетъ, наступающій лишь тогда, кога законченъ элементарный въ его первоначальныхъ упражненіяхъ, не только изображаетъ числа цифрами, но и всякія измѣненія чиселъ при счетѣ производитъ непосредственно надъ цифрами, такъ что при этомъ вовсе не думаютъ или не нужно думать о числахъ.—Народная школа не должна обходиться безъ преподаванія геометріи, но его слѣдуетъ ограничить слѣдующими частями: свойства прямой линіи, угловъ, параллельныхъ, окружности, треугольниковъ, четыреугольниковъ, круга, многоугольниковъ,—теоремы о подобіи фигуръ и пр.,—обыкновенные способы измѣренія и вычисленія прямолинейныхъ фигуръ, круга,—измѣреніе разстояній и площадей на полѣ,—важнѣйшія для практической жизни теоремы изъ стереометріи, измѣреніе и вычисленіе поверхности и объема тѣлъ.

Преподаваніе естественныхъ наукъ въ народной школѣ имѣетъ задачею познакомить учениковъ нагляднымъ образомъ съ естественными знаніями, насколько требуется человѣку для того, что-

бы жить истинно человѣчною жизнью, и насколько они способны споспѣшествовать религіозному настроенію и принести пользу нашему внѣшнему быту. Согласно съ этимъ, естественноисторическое преподаваніе имѣетъ прежде всего заняться отдѣльными произведеніями, не обращая вниманія на классификацію, потомъ изложить главные классы и разряды, присовокупивъ къ этому употребленіе естественныхъ тѣлъ, ихъ пользу и вредъ,—не ограничиваться одними описаніями на словахъ безъ нагляднаго представленія самаго предмета или вѣрнаго снимка съ него.—Изъ физики и химіи въ народную школу относится только то, что легче понимается, что необходимо для правильнаго обсужденія обыденныхъ явленій природы, что требуется для домашняго и промышленнаго быта, а также для преодолѣнія суевѣрія.—Изъ антропологіи въ народной школѣ не слѣдуетъ упускать изъ виду изученіе человѣческаго тѣла съ указаніемъ на гигіену.

Географія начинаетъ съ изученія родины и отчизновѣдѣнья, а потомъ она описываетъ важнѣйшія части и естественныя свойства земной поверхности, съ тѣмъ чтобы послѣ того разсмотрѣть послѣднюю какъ жилище человѣка. Преподаваніе исторіи начинаетъ съ жизнеописаній знаменитыхъ мужей, переходитъ къ исторіи народовъ и государствъ въ хронологическомъ порядкѣ и знакомитъ наконецъ съ внѣшними событіями и съ находящимися внутри человѣка причинами въ ихъ связи. Въ наукѣ и государствѣ надлежитъ излагать: общественное устройство относительно его необходимости и пользы для единичнаго лица, управляющія общественными дѣлами вѣдомства и способы управленія, избраніе вѣдомствъ, заведенія для охраны, для образованія и вспоможенія членамъ общества, необходимыя для поддержанія ихъ издержки, права и обязанности всякаго изъ членовъ. Къ изученію общественныхъ условій примыкаетъ государственное устройство: послѣднее должно быть онагляжено первыми. Въ наукѣ о государствѣ, также какъ и въ исторіи, главное дѣло состоитъ не въ изученіи и усвоеніи матеріала(—хотя этимъ и не слѣдуетъ пренебрегать—), а напротивъ, въ практическомъ возбужденіи, въ утвержденіи гражданскаго чувства и общественнаго духа.

Обученіе пѣнію въ народной школѣ имѣетъ религіозно-церковную, общественную и отечественную цѣль: при этомъ мелодическій, ритмическій и динамическій элементы слѣдуетъ изучать вмѣстѣ. Все преподаваніе должно состоять изъ курса пѣсенъ: къ этому мало по малу могутъ присоединяться необходимыя теоретическія упражненія. Пѣніе по слуху и по нотамъ—вотъ двѣ ступени этого преподаванія.—Цѣль чистописанія въ народной школѣ считается достигнутою, если ученики усвоили себѣ четкій, твердый, правиль-

ный и красивый почеркъ и если они въ состоянiи писать бѣгло. Обученiе чистописанiю принимаетъ характеръ подражательнаго упражненiя, оно начинает ся съ предварительнаго упражненiя въ писанiи главныхъ составныхъ частей буквъ, прямыхъ линiй, угловъ, дугъ, узловъ и переходитъ на средней ступени въ писанiе по такту. Изъ рисованiя въ народную школу относится только рисованiе очерковъ простыхъ предметовъ обыкновеннымъ или черным ъ карандашемъ, частью просто отъ руки, частью съ помощью линейки и циркуля. Тѣлесныя упражненiя. „Мы прежде всего требуемъ, чтобы школа во всѣхъ отношенiяхъ охраняла тѣлесное здоровье поручаемыхъ ей дѣтей и по возможности споспѣшествовала ему. Классы должны быть просторные, содержаться опрятно и свѣжо, сидѣнiя—удобныя. Ученикамъ послѣ всякаго урочнаго часа необходимо удѣлить 5 минутъ, чтобы привстать немного и привести въ движенiе тѣло; а послѣ каждыхъ 2-хъ уроковъ—$^1/_4$ часа, чтобы пройтись на свѣжемъ воздухѣ. Школа не должна черезъ-чуръ по долгу приковывать учениковъ къ учебной скамьѣ, ни обременять слишкомъ предметами для усвоенiя и уроками для заучиванья. Исполнивъ это, она можетъ приступить также и къ особымъ тѣлеснымъ упражненiямъ; пусть они совершаются на открытомъ, тѣнистомъ, дерномъ покрытомъ мѣстѣ, снабженномъ немногими гимнастическими снарядами; къ этому присоединяется также и строевое ученiе, но главнымъ дѣломъ должны считаться свободныя игры въ мячъ и т. п.—Рукодѣлья можно ввести развѣ въ деревняхъ и въ школахъ для бѣдныхъ: рѣзныя, плетеныя работы и т. п. Но отнюдь не въ народной школѣ вообще. Въ послѣдней само ученiе составляетъ работу молодежи.—

Въ этой методикѣ отдѣльныхъ предметовъ преподаванiя Грефе начерталъ задачу современной народной школы. Причемъ указано также существеннымъ образомъ на односторонность послѣдней. Современная народная школа все еще смотритъ на себя главнѣйше какъ на училище отвлеченныхъ понятiй, а своею дѣятельностью—она односторонне считаетъ преподаванiе и ученiе, усвоенiе знанiй, накопленiе громадной кучи свѣдѣнiй и замѣтокъ. Какъ будто человѣкъ только мыслящее, а не дѣятельное также и не дѣйствующее существо! Какъ будто въ школѣ помимо знанiя не слѣдуетъ прiучать также къ умѣнью! Вѣдь просто учебная школа, въ которой въ сущности однѣ только теоретически одаренныя натуры находятъ себѣ пищу и удовлетворенiе, такая же односторонность какъ и простое ремесленное училище, въ которомъ пренебрегается умственнымъ развитiемъ! Такъ какъ душа человѣка одарена способностями мыслить, чувствовать и желать, а въ единичныхъ натурахъ могутъ преобладать или мышленiе, или чувство, или желанiе, такъ что че-

ловѣчество слагается изъ людей мыслящихъ, чувствующихъ и желающихъ; то и народная школа, какъ національное училище, въ дѣлѣ воспитанія должна обращать одинаковое и особенное вниманіе на каждую изъ способностей мышленія, чувствованія и желанія, а потому и стараться гармонично сочетать между собою какъ теоретическіе, религіозные и эстетическіе, такъ точно и этическіе и практическіе образовательные моменты. Тогда только осуществится и исполнится лежащій въ основѣ духовнаго человѣческаго организма законъ природы.

Грефе въ своихъ жизненныхъ, практическихъ воззрѣніяхъ избѣжалъ односторонности простой учебной школы и требуетъ, чтобы само ученіе уже было дѣломъ; но только онъ не отвелъ еще дѣлу самостоятельнаго мѣста обокъ съ ученіемъ въ школѣ. Онъ ненавидитъ всякаго рода отвлеченности; требуетъ дѣятельной жизни, живого развитія. Но чтобы довести школу до такой цѣли, необходимы какъ целесообразная организація школы, такъ и способные на то учителя. Грефе требуетъ того же самаго и заявляетъ по такому поводу: дисциплина и преподаваніе—это духовныя средства, какими достигается цѣль школы. Дѣйствіе ихъ сообщается ученику при посредствѣ дѣятельности учителя. Такое сообщеніе совершается въ школѣ и притомъ соотвѣтственно различнымъ возрастамъ въ разныхъ классахъ. Распредѣленіе предметовъ преподаванія въ этихъ разныхъ классахъ должно сообразоваться со степенью развитія ученика, съ присущею каждому предмету силою и съ отношеніемъ, въ какомъ учебные предметы находятся другъ къ другу. Всякій предметъ да вводится въ преподаваніе именно въ такую пору, когда ученикъ способенъ воспринять его и дѣлать въ немъ достаточно быстрые успѣхи безъ большой траты времени и силъ. Въ одинъ и тотъ же классъ отнюдь не вводить черезъ-чуръ много предметовъ и не проходить ихъ заразъ вмѣстѣ: молодость, правда, любитъ смѣну и разнообразіе, но множество предметовъ ведетъ лишь къ разсѣянности и мѣшаетъ пониманію и усвоенію единичныхъ частей. Наконецъ не слѣдуетъ также ставить черезъ-чуръ высокія не только классныя, но также главныя и подчиненныя цѣли для каждаго изъ предметовъ преподаванія, потому что иначе способности не въ мѣру напрягаются и рвеніе какъ учителя, такъ и учениковъ легко утомляется въ тщетной борьбѣ,—но не ставить и черезъ-чуръ низкія цѣли, а иначе стремленію нечѣмъ будетъ поощряться.

Чтобы дѣйствовать соотвѣтственно съ этимъ, учителю необходимо обладать отличнымъ образованіемъ. Первоначальное образованіе будущаго преподавателя можетъ быть достигнуто въ обыкновенной школѣ; желающій приготовиться къ учитель-

ской должности при мѣщанскихъ школахъ обязанъ пройти высшее мѣщанское или реальное училище до старшаго класса. Семинарское образованіе учителей сельскихъ и мѣщанскихъ школъ также должно быть различное. Въ учебныхъ заведеніяхъ для сельскихъ учителей необходимо ввести часть и законченный отдѣлъ научнаго подготовительнаго образованія, а музыкальное обученіе воспитанниковъ доводить до болѣе высокой степени; семинарія же для учителей мѣщанскихъ школъ можетъ считать уже законченнымъ научное подготовительное образованіе и ей приходится гораздо менѣе печься о музыкальномъ обученіи. Образованіе путемъ преподаванія въ семинаріи должно необходимо быть основательнымъ, яснымъ, живымъ и внушительнымъ, но также нагляднымъ, популярнымъ и практичнымъ: съ семинаріей въ то же время должна быть связана школа для упражненій, въ которой было бы столько же учителей, сколько и классовъ, и гдѣ семинаристъ преподавалъ бы въ извѣстные часы въ присутствіи опытнаго учителя, а въ другіе часы самъ находился бы при даваемыхъ послѣднимъ урокахъ.—Съ 1846-го г. стало все болѣе устанавливаться мнѣніе, что закрытыя семинаріи, т. е. такія, гдѣ семинаристы живутъ въ зданіи заведенія подъ постояннымъ надзоромъ и гдѣ время труда и отдыха распредѣляется въ извѣстномъ порядкѣ, заслуживаютъ предпочтенія передъ открытыми, потому что такимъ образомъ заведеніе въ состояніи и властно вліять въ высшей степени образовательно на воспитанниковъ и руководить всею ихъ жизнью въ духѣ религіи и по правиламъ нравственности; вслѣдствіе чего оно можетъ препятствовать распутству молодыхъ людей и вступленію ихъ въ несообразныя связи, тогда какъ разрозненное жительство семинаристовъ представляетъ къ тому много поводовъ, особенно въ болѣе обширныхъ городахъ. Несмотря на такіе выводы, мы считаемъ однако закрытыя семинаріи еще бóльшимъ зломъ. Потому что даже при наиболѣе выгодныхъ условіяхъ будущіе учителя были бы лишены возможности достичь надлежащей умственной, нравственной и общественной самостоятельности и усвоить себѣ настолько житейской опытности, знанія людей, утонченности нравовъ, общественнаго такта, насколько то требуется для ихъ умственнаго призванія и для плодотворнаго отправленія учительской должности. Закрытыя семинаріи способны пріучить будущихъ учителей къ слѣпому повиновенію, привить имъ рабскій нравъ, сдѣлать ихъ безсознательными орудіями деспотизма и образовать изъ нихъ закоснѣлыхъ и нетерпимыхъ прислужниковъ правовѣрной церкви. Кому угодны и нужны такіе учителя, тотъ пусть и придерживается закрытыхъ семинарій.

Разсмотрѣвъ проницательнымъ взоромъ и организовавъ такимъ образомъ школы вообще, а потомъ и народное училище въ особенности, Грефе опредѣлилъ также и отношеніе церкви къ школѣ. Онъ говоритъ: Школа, а вмѣстѣ съ тѣмъ и народное училище въ самомъ глубокомъ значеніи ихъ имѣютъ задачею воспитаніе. Церковь то же воспитательное учрежденіе. Церковь и народная школа по конечной цѣли своей одно, или онѣ по крайней мѣрѣ тѣсно связаны между собою. Однако народную школу все-таки нельзя поэтому считать составною частью церкви. Школа подрѣзала бы лучшій жизненный нервъ свой, если бъ задумала разорвать тѣсную связь между училищемъ и церковью, если бъ не считала своею задачею руководить молодое поколѣніе къ Богу. Однако такъ же превратно и мнѣніе тѣхъ людей, которые вслѣдствіе тѣсной связи между народною школою и церковью приходятъ къ заключенію, что и въ наружномъ своемъ проявленіи послѣдняя должна господствовать надъ первою, мало того, что собственно служители церкви, духовенство, должны быть и оставаться неограниченными господами надъ народною школою, какъ и было прежде, когда она находилась еще на первой ступени своего развитія. Но еще менѣе согласно съ истиной, если служителей церкви, духовенство, будемъ смѣшивать съ самою церковью, считать тѣхъ и послѣднюю равнозначащими: церковь состоитъ изъ вѣрующихъ и въ связи со всѣми ними вообще, она нѣчто иное, высшее и болѣе объемлющее нежели іерархическое единство духовнаго сословія. Какъ государство, такъ и наука мало по малу освободились отъ церковной опеки. Университеты, гимназіи и реальныя училища также не находятся ужь болѣе подъ вѣдѣньемъ церкви. Народная школа лишь по имени связана еще съ послѣднею. А впрочемъ дѣла школы вездѣ уже составляютъ предметъ правительственнаго законодательства, и если въ нѣкоторыхъ государствахъ церковныя вѣдомства руководятъ и управляютъ учебными дѣлами и почти вездѣ мѣстные священники надзираютъ за мѣстною школою, то всѣ они дѣйствуютъ лишь по порученію свѣтской власти. Достоинство учительской должности, важность воспитанія молодого поколѣнія, современное образованіе неоспоримо требуютъ, чтобы сословіе народныхъ учителей освободилось наконецъ отъ обременявшихъ его встарь низшихъ церковныхъ службъ, отъ недостойнаго недовѣрія и мнительнаго надзора за его дѣятельностью, подъ которымъ ему приходится стенать, отъ полицейскаго характера школьной инспекціи,

какая теперь въ ходу повсюду. Управленіе учебными заведеніями должно вестись независимымъ вѣдомствомъ, причемъ во всякомъ случаѣ необходимо соучастіе знатоковъ дѣла.—

Вотъ выводы Грефе. Онъ написалъ самое полное, какъ по внѣшнему такъ и по внутреннему содержанію самое лучшее сочиненіе о современной „нѣмецкой народной школѣ;“ строго взвѣсивъ противоположности, онъ яснымъ взглядомъ отвѣтилъ на всѣ вопросы, рѣшенія которыхъ современность добивается со всею энергіею сильнаго желанія.—

Несмотря однако на открытый и плодотворный для образованія принципъ воспитанія, несмотря на все систематическое изложеніе его, мы все-таки не избѣгли односторонностей. Обращали слишкомъ мало вниманія на двойственное направленіе человѣческой дѣятельности, служащее неминуемымъ условіемъ всякаго развитія, недостаточно взвѣсили, что человѣкъ развивается не только путемъ ученія, но также и путемъ созиданія. Правда, у Песталоцци обученіе требовало не одной только продуктивности въ предѣлахъ воспріимчивости, но также упражненія и изложенія, умѣнья, стало быть нѣкотораго рода созиданія, однако лишь настолько, насколько это непосредственно подчиняется ученію. Итакъ, второе направленіе человѣческой дѣятельности не было вполнѣ и въ такомъ именно смыслѣ принято въ соображеніе и не возводилось въ одинъ изъ факторовъ воспитанія. Все это—хотя въ однихъ только начаткахъ и лишь относительно первоначальнаго воспитанія—и приведено было наконецъ въ исполненіе однимъ изъ геніальнѣйшихъ учениковъ Песталоцци, Фридрихомъ Фребелемъ. Песталоцци и самъ уже указывалъ на необходимость обучать дитя разнаго рода искусствамъ; но онъ не былъ въ состояніи послѣдовательно провести эту мысль. Ее и суждено было осуществить сродному Песталоцци уму, которому основатель современной педагогики самъ предначерталъ въ альбомѣ эту задачу. Песталлоцци написалъ тамъ именно Фридриху Фребелю:

„Пламенемъ мысли и искрою рѣчи
Человѣкъ пролагаетъ себѣ
Путь къ своей цѣли.
Но онъ проходитъ свой путь
И совершенствуется самъ собою
Лишь молча и созидая.

Ивердёнъ, октября 7-го 1805.

Въ память нашей дружбы отъ

Песталоцци.“

13.

Фридрихъ Фребель.

Фридрихъ Вильгельмъ Августъ Фребель родился 21-го апрѣля 1782-го г. въ Обервейсбахѣ въ княжествѣ Шварцбургъ-Рудольштадтѣ. Онъ выросъ тамъ въ пасторскомъ домѣ среди сельской жизни и чудесной тюрингенской природы, гдѣ бродилъ по лѣсамъ и полямъ, собиралъ растенія и животныхъ, посѣщалъ мастерскія ремесленниковъ и пр. и такимъ образомъ рано уже составилъ себѣ особый кругозоръ, который подъ вѣяніемъ поэтическаго духа, навсегда остался основою въ послѣдующихъ оригинальныхъ похожденіяхъ его жизни. Онъ рано лишился матери и не вѣдалъ въ дѣтствѣ заботливыхъ попеченій материнской любви; это лишеніе и побудило его впослѣдствіи посвятить свою жизнь на то, чтобы дѣтской душѣ вполнѣ и безпрепятственно сообщить подобающую ей первоначальную пищу. „Непосредственно съ пробужденіемъ моего сознанія—пишетъ самъ Фребель въ 1828-мъ г. въ письмѣ къ философу Краузе,—проводя въ весьма ограниченномъ и ограничивающемъ меня кружкѣ одинокую жизнь, я живо въ словахъ и дѣлахъ пораженъ былъ какъ внутренне, такъ и наружно противорѣчіями жизни. Погруженный въ самаго себя, простой и дѣтски вѣрующій нравъ, строгое, почасту суровое обращеніе къ себѣ самому, обращеніе порывовъ внутренней жизни къ причинѣ, слѣдствію и внѣшнему обсужденію, жизнь съ природою, особенно съ царствомъ растеній, скоро разрѣшили въ моей душѣ тѣ противорѣчія. Такимъ-то образомъ рано, на 10-мъ и 11-мъ году отъ роду, нашло на меня чаянье безпротиворѣчнаго жизненнаго цѣлаго, и оно преслѣдовало меня особенно въ наиболѣе поразительныхъ для меня явленіяхъ жизни. Видѣть во всемъ только жизнь, согласіе и отсутствіе противорѣчія, все точнѣй и яснѣй угадывать чаимое жизненное цѣлое, вотъ что было сокровеннымъ желаніемъ моего сердца, стремленіемъ моей жизни. Но путь къ этому сквозь раздробляющее, все лишь снаружи созерцающее и произвольно связующее школьное образованіе казался мнѣ черезъ-чуръ безжизненнымъ; я никакъ не могъ усвоить себѣ, оживить эти сшитые на живую нитку предметы, а потому и былъ отрѣшенъ отъ научныхъ занятій, тогда какъ оба старшіе братья мои посвятили себя уже ученому званію, а третій, младшій—вслѣдствіе особенныхъ дарованій его—также готовился въ университетъ.“ Дѣло въ томъ, что въ 1792-мъ г. Фребель былъ порученъ на воспитаніе дядѣ съ материнской стороны, суперинтен-

денту Гофману въ Штадтильмѣ. Но тамошніе учителя не поняли мечтательнаго нрава отрока, а потому и не сумѣли имъ воспользоваться. Вслѣдствіе этого, послѣ конфирмаціи, его отдали въ ученье лѣсничему въ Нейхгаузѣ на возвышенности Тюрингенскаго лѣса. Вотъ тутъ-то онъ и попалъ въ свою стихію: онъ жилъ среди природы, ревностно занимаясь математикою и уходомъ за лѣсными деревьями. „Послѣ моей конфирмаціи—пишетъ онъ—я нѣсколько лѣтъ прожилъ въ мирной, тѣсной связи съ природою и математикой: занимаясь послѣднею, я вникъ въ законность природы и передо мною такимъ образомъ выяснялось чаянное въ душѣ и умѣ единеніе также въ видѣ единства взаимно борющихся явленій природы и многоразличія ея образовъ.“ „Тутъ ужь я не могъ долѣе противиться сокровенной моей потребности; обходя всякое собственно учебное и ученое образованіе, усвоенію котораго по обыденной, лишенной основанія и связи и только наружно изучаемой школьной рутинѣ я ни за что не могъ подчиняться, и которое поэтому въ отношеніи къ самому себѣ я вовсе и не признавалъ исключительнымъ условіемъ истиннаго и полнаго умственнаго и человѣчнаго образованія, я на 18-мъ году отъ роду отправился въ университетъ“—а именно въ Іенскій. „Проживъ—продолжаетъ онъ—въ истекшіе два года всецѣло среди природы, съ нею и математикою, вполнѣ независимо и самодѣятельно предаваясь своему личному образованію, я поступилъ въ университетъ настоящимъ дичкомъ, но съ совершенно особымъ настроеніемъ души, произведеннымъ во мнѣ нѣкоторыми свѣдѣньями о планетарныхъ отношеніяхъ, а именно краткимъ изложеніемъ Кеплеровыхъ законовъ, въ которыхъ сферическіе законы предстали передо мною во всеобъемлющемъ мірозданіи и подъ видомъ безпредѣльной индивидуализаціи—въ единичныхъ предметахъ природы, въ ихъ жизни и отношеніяхъ. Здѣсь я самъ отъ себя распоряжался своими занятіями, и выборомъ лекцій точно такъ же, какъ и прежде своимъ обученіемъ. Я слушалъ только естественноисторическія, физическія и математическія лекціи. Но немногія изъ нихъ удовлетворяли меня; я рѣдко находилъ то, чего ожидалъ: я вездѣ добивался выводовъ, хоть по крайней мѣрѣ изъ относительнаго единства, и потомъ опять возврата къ послѣднему; я вездѣ искалъ указаній на внутреннюю жизненную связь и изложенія внутренней и строгой законности, но этимъ меня скудно надѣляли лишь нѣкоторыя изъ лекцій, и менѣе всего важнѣйшія изъ нихъ для меня, т. е. физика и математика. Особенно опротивѣло мнѣ отрывочное и безсвязное содержаніе геометріи, въ которой, постоянно вращаясь около каждаго единичнаго предмета, никогда не доходятъ до единства. Но меня живо увлекла теорія комбинацій“.—Вслѣдствіе безденежья Фребель вынужденъ былъ отказаться отъ этихъ занятій. Онъ вернулся въ

родительскій домъ, занимался потомъ сельскимъ хозяйствомъ въ имѣніи родственника помѣщика, пока опять не былъ отозванъ заболѣвшимъ отцомъ, крайне нуждавшимся въ его поддержкѣ. Отецъ умеръ въ 1802-мъ г., а сыну, ухаживавшему за нимъ до самой смерти, пришлось теперь самому снискать себѣ пропитаніе. Онъ поступилъ актуаріемъ въ епископское рентное, лѣсное и десятинное вѣдомство близъ Бамберга, потомъ отправился въ самый Бамбергъ, съ тѣмъ чтобы въ качествѣ землемѣра принять участіе въ предначертанномъ размежеваніи и добиться мѣста инженера. Но ему отказали. Находясь въ крайней нуждѣ, онъ поступилъ потомъ частнымъ секретаремъ къ одному мекленбургскому дворянину и владѣльцу крупныхъ помѣстій: „однако—пишетъ онъ—я удалялся отъ внѣшней жизни, потому что жилъ хотя и въ ней и для нея, но все-таки уединенно, нося свой собственный міръ въ самомъ себѣ.“ „Мое созерцаніе жизни вообще и особенно собственной съ цѣлью самовоспитанія въ связи съ природою и математикою, дѣйствовало творчески и наполняло мой міръ разными жизненными образами, представляя мнѣ этотъ самый міръ членомъ великой единой цѣльной жизни. А потому путь моего образованія былъ весьма простъ: добиваться крайняго внутренняго единенія для самыхъ разнообразныхъ и разрозненныхъ какъ внутреннихъ такъ и внѣшнихъ отношеній, не только ученій, но и фактовъ; постичь въ естественныхъ проявленіяхъ и образахъ или математически изобразить духовное начало въ его дѣйствіи и взаимной связи, и наоборотъ, представить себѣ естественные и математическіе законы обоснованными въ сокровеннѣйшемъ бытіи моей жизни и въ высшемъ Единомъ, т. е. въ безусловной необходимости самой по себѣ. Такъ я безпрерывно схематизировалъ,символизировалъ,идеализировалъ,осуществлялъ,отождествлялъ и сравнивалъ всѣ представлявшіеся моему уму и моей жизни явленія и факты, а также всѣ требованья, изреченія и истины; такимъ образомъ жизнь и всѣ явленія и дѣйствія ея по всѣмъ возможнымъ направленіямъ вездѣ все болѣе и болѣе представлялись мнѣ безпротиворѣчнымъ, гармоничнымъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ простымъ и яснымъ, для человѣческаго ума и чувства, какъ для составныхъ же частей цѣлаго, удобосозерцаемымъ и постигаемымъ цѣльнымъ бытіемъ.“—Фребель не могъ долго оставаться при этой внутренней духовной жизни, которая все еще не вполнѣ освоилась съ своимъ центромъ тяжести и не навела его на призваніе, для котораго онъ былъ рожденъ. Онъ все еще думалъ, что долженъ употребить свои способности въ технической сферѣ. Потому и рѣшился отправиться въ Франкфуртъ, съ тѣмъ чтобы тамъ добиться занятій по архитектурной части. Правда, въ немъ уже пробудилось намѣренье послѣ относительно законченнаго самообразованія посвятить свои способ-

ности на поднятіе и улучшеніе людей. Предчувствуя въ мечтахъ о своемъ назначеніи, онъ на пути во Франкфуртъ написалъ въ альбомъ одному изъ друзей дѣтства, бывшему сельскимъ хозяиномъ: „Судьба да даруетъ тебѣ вскорѣ благонадежный очагъ и любящую жену. Меня же—пусть она безустанно преслѣдуетъ, лишь бы оставила за мной настолько досуга, чтобы я могъ вѣрно постичь свое отношеніе къ моему внутреннему бытію и къ міру.“ Потомъ присовокупилъ: „Ты надѣляй людей хлѣбомъ; а моимъ стремленіемъ да будетъ надѣлить людей самими собою.“—Во Франкфуртѣ, гдѣ Фребель нѣкоторое время вынужденъ былъ промышлять себѣ пропитаніе уроками, онъ познакомился съ учителями „Образцовой школы“, а потомъ и съ директоромъ ея, Грунеромъ. „У него сходился я все съ молодыми людьми, говорившими весело и безъ обиняковъ, такъ что бесѣда скоро охватила жизнь во всемъ разнообразіи ея образовъ. Коснулись также и моей жизни и цѣлей ея и заговорили объ ней. Я выразился откровенно, представилъ себя въ томъ видѣ, какъ былъ, какимъ зналъ и не зналъ самъ себя. О, сказалъ Грунеръ, обратившись ко мнѣ, бросьте архитектуру, она не про васъ. Будьте воспитателемъ. У насъ въ школѣ недостаетъ одного учителя; если вы согласны, то мѣсто это остается за вами.“ Съ этихъ поръ Фребель и началъ заниматься въ школѣ Грунера. „Когда я—пишетъ онъ—въ первый разъ очутился среди 30—40 мальчиковъ моихъ отъ 9 до 11-лѣтняго возраста,—то мнѣ было очень хорошо. Я чувствовалъ себя какъ бы въ давно покинутой мною стихіи и тогда же писалъ своему брату: мнѣ было такъ хорошо, какъ рыбѣ въ водѣ; я былъ несказанно счастливъ. Но вотъ, съ самаго начала предстояли уже разнаго рода самопожертвованья и какая богатая дѣятельность! Мнѣ пришлось сообщать свѣдѣнья, рѣшенія, совѣты въ вещахъ, на которыя я до сихъ поръ не счелъ нужнымъ обращать вниманія, и тутъ также, въ совершенно чуждомъ для меня мѣстѣ, я оказался вполнѣ одинокимъ. Поэтому я и обратился за совѣтомъ туда, гдѣ такъ часто находилъ его; я обратился внутрь себя, обратился къ своей жизни, къ природѣ. И тутъ-то мнѣ отлично пригодился мой, до сихъ поръ только мною для самаго себя пролагаемый путь, мой собственный ходъ образованія; я всматривался въ природу, когда меня спрашивали; я добивался отвѣта отъ сущности жизни, и потому заставлялъ отвѣчать природу, жизнь, духъ и сущность жизни и законъ самихъ по себѣ;—отвѣтъ ихъ не только удовлетворялъ, но простая несомнѣнная увѣренность и юношеская свѣжесть ихъ даже ободряла и оживляла. Все это было хорошо, пока дѣло шло о обще-человѣческомъ; но вотъ, дошло до обученія! —я самъ-то въ нѣкоторомъ смыслѣ едва могъ считать себя обученымъ; вѣдь во мнѣ были почти одни только отрывки, рапсодіи.“

„Такимъ-то образомъ я вновь очутился въ противорѣчіи съ существующимъ; потому что не могъ же мучить своихъ учениковъ тѣмъ, чѣмъ прежде не хотѣлъ мучить самого себя и вслѣдствіе этого приготовить себѣ двойную муку,—а именно навязывая заучиванье отрывочныхъ формъ. Такъ я вынужденъ былъ прокладывать новые пути въ самомъ себѣ; благодаря этому я полюбилъ свою должность, потому что въ ней я былъ не только вполнѣ свободенъ въ своихъ дѣйствіяхъ, но даже обязанъ къ этому, такъ какъ учебное заведеніе имѣло быть образцовою школою вновь развиваемыхъ способовъ преподаванія. Мой доселѣ личный путь развитія, самообразованія и самообученія, а также мои наблюденія надъ природою и жизнью оказали мнѣ при этомъ отличную услугу." Грунеръ предложилъ Фребелю для педагогическаго образованія сочиненія Песталоцци, и они возбудили въ немъ такое пылкое желаніе ознакомиться съ Иверденомъ, что онъ недѣли на двѣ отправился туда—потомъ вернулся къ своей должности съ твердымъ рѣшеніемъ по мѣрѣ возможности еще глубже проникнуть въ стремленія Песталоцци,—а въ 1807-мъ г. онъ поступилъ домашнимъ учителемъ къ Гольцгаузену на Эдѣ близъ Франкфурта, съ условіемъ, чтобы двое сыновей были поручены ему вполнѣ и даже наружно отдѣлены отъ родины,—причемъ въ 1808-мъ г. добился разрѣшенія переселиться съ своими воспитанниками въ Иверденъ. Тамъ онъ два года прожилъ и дѣйствовалъ вмѣстѣ съ Песталоцци. Этотъ мужъ вдохновенія вдохновлялъ и его. Методъ Песталоцци—такъ писалъ онъ въ 1809-мъ г. княгинѣ Шварцбургъ-Рудольштадтской—развиваетъ человѣка не поверхностно, но проникаетъ во все человѣческое существо, а потому онъ и придаетъ человѣку твердость характера, душевную и тѣлесную силу, любовь къ собратьямъ и опредѣленность въ мысляхъ и дѣлахъ.—Однако въ теченіе этихъ двухъ лѣтъ Фребель вмѣстѣ съ тѣмъ достаточно успѣлъ убѣдиться, что наукѣ педагогики предстоитъ еще вывести послѣдствія изъ Песталоцціевой системы. Такимъ-то образомъ этотъ геніальнѣйшій изъ учениковъ Песталоцци дополнилъ систему педагогическаго реформатора, и то, къ чему послѣдній по нуждѣ дошелъ снаружи, онъ вывелъ изъ сокровеннѣйшей идеи человѣка и добрался этимъ путемъ до мысли объ истинномъ человѣческомъ развитіи и до условій настоящаго образованія. Чтобы достичь желаемой цѣли, онъ снова посвятилъ себя университетскимъ занятіямъ въ Гёттингенѣ и Берлинѣ. „Послѣ девятилѣтняго промежутка—пишетъ онъ къ Краузе—я вторично поступилъ въ университетъ. То было сперва (весной 1810-го г.) въ Гёттингенѣ, а потомъ $1^1/_2$ года спустя послѣ того (осенью 1811-го г.) въ Берлинѣ. Теперь я сталъ заниматься языками. Меня сильно возбуждало все, что доходило до меня изъ сокровищъ добываемыхъ

новѣйшими изслѣдованіями въ Азіи. Но вообще способы для усвоенія языковъ казались мнѣ все еще черезъ-чуръ безжизненными, отрывочными; стремленіе разработать ихъ самодѣятельно по моему способу и моимъ путемъ и такимъ образомъ развить языки какъ бы самодѣятельно въ нѣкоторомъ отношеніи изъ самого себя, привело меня опять-таки къ природѣ, и теперь она овладѣла уже мною такъ сильно, что исключительно приковала къ себѣ, хотя обокъ съ этимъ шли занятія языками и изученіе ихъ; но не какъ единичнаго предмета, а какъ составнаго члена въ живой совокупности природы,—а изученіе послѣдней и человѣчества въ свою очередь какъ покоящейся въ высшемъ Единомъ, себя взаимно объясняющей и отражающей цѣльной жизни. Всякую жизнь и всякія явленія я безпрестанно носилъ въ себѣ лишь какъ цѣльную жизнь, я все болѣе и болѣе старался познать и оживотворить ее какъ таковую до крайнихъ подробностей и выводовъ.“ — Пока Фребель стремился такимъ образомъ проникнуть въ природу и изслѣдовалъ законы ея, настало великое національное движеніе 1813-то г., и тридцатилѣтній мужъ поступилъ добровольцемъ въ егерскій Лютцовскій корпусъ, чтобы биться за свободу отечества, но не забывая притомъ своихъ замысловъ о развитіи духовной свободы націи: въ лагерѣ были набросаны первоначальныя основныя черты новой системы, которыя были восприняты и оплодотворены тамъ же пріобрѣтенными друзьями, Мидлендорфомъ, восторженнымъ ученикомъ Шлейермахера, и Лангеталемъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ оживлены Фихтевымъ національнымъ воспитаніемъ.—Возвратясь изъ похода въ Берлинъ, Фребель по ходатайству высокопоставленныхъ покровителей назначенъ былъ помощникомъ профессора Вейса и инспекторомъ минералогіи при королевскомъ музеѣ въ Берлинѣ. Педагогическіе планы казалось уступили на время мѣсто работамъ въ минералогическомъ кабинетѣ. Но именно тутъ-то въ кристаллографіи и былъ ясно постигнутъ законъ соглашенія противоположностей, вмѣстѣ съ тѣмъ признанъ вообще закономъ жизни, который слѣдовательно и долженъ быть правиломъ для воспитанія. „Такимъ образомъ—пишетъ онъ—я здѣсь по настоящему и находился въ средоточіи моей собственной жизни и моего личнаго стремленія, здѣсь дѣйствіе и законъ, жизнь, природа и математика предстали соединенными въ ясный твердый образъ, здѣсь символическая сущность открылась внутреннему зрѣнію.“ Но чѣмъ болѣе онъ при этомъ имѣлъ случай знакомиться съ учащимися въ ихъ скудномъ истинно научномъ духѣ и стремленіи; тѣмъ опять сильнѣе представлялись душѣ его требованья человѣка относительно оживотворенія по существу его, требованья чисто человѣчнаго начала, настоящей человѣческой жизни, и потому особенно воспитаніе и преподаваніе

во всей ихъ жизненности. „Потому-то—такъ выражается онъ—мой умъ и мое чувство, вся совокупная жизнь моя только въ теченіе двухъ лѣтъ сносили эту дѣятельность и требованья этой должности, тогда какъ камни въ моей рукѣ и подъ моимъ взоромъ стали для меня краснорѣчивыми образами. Міръ кристалловъ громко и несомнѣнно въ ясной твердой формѣ возвѣщалъ мнѣ жизнь и жизненные законы человѣка и, въ беззвучной, но истинной и видимой рѣчи, истинную жизнь человѣческаго міра.“ Такимъ образомъ неизмѣннымъ намѣреньемъ Фребеля было: воспитать человѣка по законамъ развитія, оживотворяя его существо, его человѣчную суть, и слѣдовательно существо само по себѣ.

Тезисъ — антитезисъ
|
синтезисъ;
или: положеніе — противоположеніе
|
соглашеніе

вотъ тотъ законъ, съ которымъ Фребель съ этихъ поръ приступилъ къ дѣлу воспитанія. „Опытъ жизни, особенно моей возобновившейся университетской жизни—пишетъ онъ—доказалъ мнѣ, что бывшій доселѣ способъ воспитанія, особенно только обучающій, только наружно исторически сообщающій способъ преподаванія какъ первоначальныхъ, такъ и практическихъ школъ, притупляетъ, мало того, скажу прямо, дѣйствуетъ даже пагубно относительно высшаго истиннаго познанія, умственнаго пониманія и будущаго истинно научнаго образованія, относительно существеннаго воззрѣнія и стало быть истиннаго знанія, относительно истины въ наукѣ. А потому я твердо былъ убѣжденъ, что бывшее доселѣ, даже улучшенное, какъ первоначальное, такъ и практическое обученіе должно быть окончательно измѣнено, должно быть ведено совершенно противоположнымъ, генетически-развивающимъ способомъ; потому, инымъ людямъ, спрашивавшимъ, чего я собственно добиваюсь, я и отвѣчалъ: какъ разъ противоположнаго тому, что совершается теперь въ дѣлѣ воспитанія и обученія вообще. Я какъ прежде, такъ и теперь твердо убѣжденъ, что этимъ путемъ настоящее знаніе и истина доставятъ человѣческому роду болѣе общее достояніе, наука обрѣтетъ не единичныхъ, но множество истинныхъ апостоловъ, а настоящая человѣческая жизнь — широко подготовляющихъ учителей. Практически выступить на этотъ путь, вотъ что считалъ я высшимъ и неотъемлемымъ долгомъ, настолько же неотъемлемымъ и неотчуждаемымъ, насколько человѣкъ не можетъ отчуждаться своей человѣчности. Наши лучшіе, практическіе воспитатели, не исключая

самого Песталоцци, казалось мнѣ, руководились черезъ-чуръ грубо, слишкомъ эмпирично и произвольно, а потому отнюдь не точно научно, т. е. не сущностью, ни законами ея; они, казалось мнѣ, вовсе не признавали, не цѣнили, не любили самой науки въ ея божественномъ значенiи". „Я признаю простой, переходящiй отъ аналитическаго къ синтетическому (и такъ далѣе продолжаемый) ходъ развитiя, который нахожу не только въ своемъ мышленiи, но также и въ ходѣ развитiя всякаго иного существа". „Исходная точка всего проявляющагося, существующаго, а слѣдовательно также и созерцанiя, постиженiя, знанiя есть дѣло, дѣйствiе. А потому истинное человѣческое воспитанiе, развивающее воспитанiе человѣка и должно начаться съ дѣла, съ дѣйствiя, зарождаться въ дѣлѣ, въ дѣйствiи, выростать изъ нихъ, основаться на нихъ—произрастать изъ живого, творческаго, творчески наблюдающаго и проникающаго дѣла, и подобно всякому настоящему дѣлу въ то же время поучать, укрѣплять, созидать и созидая воздѣйствовать такимъ образомъ обратно съ высшей точки для охраны, для поддержки и пропитанiя. Жизнь, дѣйствiе и постиженiе — должны бы по настоящему быть постоянно единовременнымъ трезвучiемъ въ человѣкѣ, но только съ преобладающимъ и превышающимъ господствомъ то одного, то другого, то двухъ вмѣстѣ. Если ихъ безусловно разъединить, то они произведутъ то же, что видимъ и испытываемъ въ жизни изо дня въ день: борьбу между жизнью и смертью, колебанiе между тою и другою. А потому ни одно созиданiе не должно бы обходиться безъ извѣстнаго, сознательно-прогрессивнаго влiянiя на постиженiе, разумѣнiе, безъ подъема и преуспѣянiя жизни; ни одно постиженiе—безъ возвратнаго дѣйствiя для поддержки и пропитанiя; ни одно проявленiе въ жизни—безъ того, чтобы посредствомъ отдыха и т. п. не влiять въ одно и то же время въ ту и другую сторону". „Такимъ образомъ воспитательное дѣло своею творческою силою, удовлетворяя всякимъ истиннымъ потребностямъ, да будетъ въ то же время и школою для внѣшней и гражданской жизни и вмѣстѣ съ тѣмъ настоящею школою для наукъ, а слѣдовательно и истинною школою для жизни. А такъ какъ всякая проявляющаяся жизнь, лишь бы она была истинною и дѣйствительною, должна исходить изъ жизни и отъ жизни самой по себѣ и возвращаться къ ней же, то школа истиннаго развитiя, направляя необходимо къ такому существованiю въ нашемъ бытiи, должна быть въ то же время истинною школою, истиннымъ воспитанiемъ въ высшемъ, глубоко постигаемомъ и всеобъемлющемъ смыслѣ слова: она должна быть учрежденiемъ для настоящей религiи и религiозности—для развитiя и созерцанiя глубочайшей сущности и для оживотворенiя послѣдней. Далѣе, такъ какъ вслѣдствiе этой жизни человѣчество

воистину познаетъ само себя въ своемъ существѣ тѣмъ, что оно есть и чѣмъ должно быть,—обширною совокупностью жизни, а слѣдовательно подобное воспитаніе имѣетъ образовать людей въ истинныхъ человѣковъ, т. е. въ такихъ, которые въ себѣ развиваютъ и сами переживаютъ сущность человѣчества, то оно и должно бы быть истинною школою человѣчества; а начатое мною воспитательное дѣйствіе и должно бы охватить человѣка по всѣмъ направленіямъ и во всѣхъ отношеніяхъ его существа: какъ существо земное или естественное, какъ землежителя, — какъ существо человѣческое,—какъ сознательное и мыслящее, какъ разумное существо,— и какъ дитя Божіе. Оно должно бы довлѣть ему не только въ качествѣ землежителя, но какъ твердо обосновывающая, вполнѣ удовлетворяющая подготовительная школа также для всякихъ ступеней естественнаго и мірового развитія, къ какимъ все еще стремятся люди и человѣчество, для вѣчнаго земного и вѣчнаго загробнаго существованія каждому новому моменту жизни, для вѣчнаго покоя и вѣчнаго дѣйствія, для вѣчнаго бытія и вѣчной жизни въ Богѣ. Но такъ какъ одинъ только христіанинъ, сознающій или несознающій себя таковымъ, крещеный или некрещеный, признаваемый или непризнаваемый, можетъ мыслить и поступать такимъ образомъ, и именно только то, для чего слѣдуетъ воспитать, дѣлается нашимъ помысломъ и стремленіемъ ко всему, что слѣдуетъ признать христіанскою жизнью и христіанскимъ стремленіемъ, т. е. что необходимо признается по жизни и хотѣнію Христа: и мой способъ воспитанія и обученія слѣдуетъ умомъ и чувствомъ признать воспитаніемъ и ученіемъ въ истинномъ духѣ и согласно съ требованьями Іисуса Христа“.

Такими мыслями Фребель заложилъ основы, на которыхъ выстроилось его въ 1826-мъ г. появившееся „Воспитаніе человѣка“ одно изъ глубочайшихъ педагогическихъ произведеній, — твореніе первобытнаго ума, носившаго въ себѣ самую искреннюю любовь къ дѣтскому міру, нашедшаго поэтому единственно въ дѣтской комнатѣ признаніе своей жизни и сдѣлавшаго девизомъ своей жизни изреченіе: „Будемъ жить для нашихъ дѣтей!“;—но вмѣстѣ съ тѣмъ и твореніе мужа, въ которомъ мощно и часто хаотично кипѣли чувство и разумъ, до того что произведенія ихъ не всегда строго раздѣлялись и не ясно располагались уряжающимъ разсудкомъ; — но всегда носимаго безпредѣльнымъ энтузіазмомъ къ человѣческому благу, живымъ идеаломъ истины и красоты, искреннѣйшею и глубочайшею религіозностью, составляющею начало и конецъ его системы воспитанія. Это сочиненіе впервые высказало рѣшительно положенія, на которыхъ основана педагогика Фребеля — а именно законъ тождества душевныхъ процессовъ съ процессами закона при-

роды, а также законъ поступательнаго движенія по противоположенію и соглашенію или примиренію противоположностей, — потомъ оно геніальнымъ взоромъ развиваетъ жизнь дитяти, начиная съ его пробужденія и до семилѣтняго возраста, представляя каждую ступень духовной жизни въ ея возникновеніи и выводя отсюда правила для обращенія съ нею. Идея жизни, проявляющаяся какъ въ природѣ, такъ и въ человѣческой душѣ и постигаемая вездѣ какъ единство въ многообразіи единичныхъ явленій, вотъ основа въ міровоззрѣніи Фребеля. Невидимое, господствующее надъ всякимъ многообразіемъ и единичнымъ явленіемъ единство и есть божественное начало, или все узаконенное и обусловленное Богомъ въ вещахъ и лицахъ: всякое единство—это точка въ безпредѣльномъ Божьемъ откровеніи, а слѣдовательно также исходная точка, изъ которой вытекаетъ многообразіе. Жизнь природы и человѣка — не что иное какъ Божья жизнь въ индивидуальномъ образѣ; народная жизнь—это обособленная жизнь человѣчества; а семейная—обособленная народная; жизнь единичнаго человѣка не что иное какъ представительница человѣчества въ своеобразной смѣси его стихійныхъ началъ. Такимъ образомъ у Фребеля совокупность всего живого выражается въ крайнемъ единствѣ, разлагающей безпредѣльное содержаніе своей сущности чрезъ непрерывный до безконечности потокъ развитія. „Во всемъ—говоритъ онъ—покоится, зиждетъ и господствуетъ вѣчный законъ, всегда одинаково ясно выражающійся какъ вовнѣ, въ природѣ, такъ и внутри въ душѣ, и въ связующей ихъ жизни“. Въ основѣ этого все зиждущаго закона лежитъ всезиждущее единство—Богъ. „Все произошло изъ божественнаго, изъ Бога, и все обусловлено божественнымъ, однимъ только Богомъ; въ Богѣ единственная основа всѣхъ вещей. Во всемъ хранится, зиждетъ, господствуетъ божественное, Богъ. Все покоится, живетъ, состоитъ въ божественномъ, въ Богѣ, и благодаря Ему, Богу. Всѣ вещи существуютъ лишь оттого, что въ нихъ зиждетъ божественное. Зиждущее божественное во всякой вещи и составляетъ сущность послѣдней“. „Назначеніе и призваніе всѣхъ вещей слѣдующее: проявлять въ развитіи свою сущность, т. е. свое божественное, а вмѣстѣ съ тѣмъ и божественное начало въ себѣ, выражать и обнаруживать Бога во внѣшнемъ и посредствомъ всего преходящаго“. „Особенное назначеніе, особенное призваніе человѣка, какъ смыслящаго и разумнаго, слѣдующее: довести свое существо, свое божественное, т. е. свое назначеніе, свое призваніе до полнаго сознанія, до живого постиженія, до яснаго разумѣнія, и исполнить, осуществить, выразить это съ самоопредѣленіемъ и свободно въ собственной жизни“. „Возбужденіе человѣка, обращеніе съ нимъ какъ съ со-

знающимъ себя, мыслящимъ, понимающимъ существомъ для цѣльнаго представленія внутренняго закона, божественнаго начала съ сознаніемъ и самоопредѣленіемъ, и примѣненіе къ этому путей и средствъ, вотъ воспитаніе человѣка". „Постиженіе того вѣчнаго закона, вникновеніе въ его основу, въ его сущность, въ совокупность, связь и жизненность его дѣйствій, знаніе жизни и совокупности ея—вотъ наука о жизни; а примѣняемая сознательнымъ, мыслящимъ, понимающимъ существомъ къ осуществленію и исполненію черезъ себя и на самомъ себѣ, это—наука о воспитаніи. Вытекающеее изъ познанія того же закона, изъ пониманія его правило для мыслящихъ, понимающихъ существъ съ цѣлью сознанія своего призванія и достиженія своего назначенія—это ученіе о воспитаніи. Свободное примѣненіе этого постиженія и пониманія, этого знанія для непосредственнаго развитія и образованія разумныхъ существъ съ цѣлью достиженія ими ихъ назначенія—вотъ искусство воспитанія. Воспитаніе имѣетъ цѣлью осуществленіе добросовѣстной, чистой, неиспорченной и потому святой жизни. Божественное въ человѣкѣ, существо его, должно и имѣетъ быть развито въ немъ, представлено и возведено въ сознаніе путемъ воспитанія, а самъ человѣкъ долженъ быть доведенъ такимъ образомъ до свободнаго, сознательнаго исполненія этого въ немъ зиждущаго божественнаго, до свободнаго проявленія его. Воспитаніе во всей своей совокупности имѣетъ путемъ назиданія, преподаванія и ученія возвести въ сознаніе и осуществить въ жизни происхожденіе и зависимость человѣка и природы отъ Бога, водвореніе человѣка и природы въ Богѣ. Воспитаніе должно и имѣетъ направлять и руководить человѣка къ ясности о самомъ и въ самомъ себѣ, къ согласію съ природою и къ единенію съ Богомъ; а потому оно и должно довести насъ до познанія самихъ себя и человѣка вообще, до познанія Бога и природы и до зависящей отъ того чистой и святой жизни". Во всѣхъ этихъ требованіяхъ воспитаніе основывается на внутреннемъ и глубочайшемъ въ человѣкѣ. А все внутреннее познается внутреннимъ на наружномъ и черезъ наружное. Хотя наружныя проявленія человѣка и вещей и составляютъ то, къ чему примыкаетъ всякое воспитаніе; но воспитаніе все-таки не можетъ и не должно прямо заключать отъ наружнаго къ внутреннему. Потому что наружно кажущееся добрымъ дитя часто само въ себѣ бываетъ вовсе не такое, точно такъ же какъ и грубое, съ виду не доброе дитя часто обладаетъ самымъ живымъ, ревностнымъ, сильнымъ стремленіемъ исполнить добро по самоопредѣленію; разсѣянный по наружности мальчикъ часто носитъ въ себѣ устойчивую, твердую мысль, мѣшающую ему обращать вни-

маніе на все внѣшнее. А потому воспитаніе, преподаваніе и ученіе должны съ первоначала и въ основныхъ чертахъ своихъ быть необходимо пассивными, слѣдящими (только предостерегающими, охраняющими), но отнюдь не предписывающими, опредѣляющими, навязывающими дѣятельностями. Воспитаніе необходимо должно быть такимъ само по себѣ; потому что „вліяніе божественнаго въ его спокойномъ состояніи необходимо доброе, должно быть такимъ и иначе какъ добрымъ быть не можетъ.“ Эта необходимость ведетъ къ предположенію, что молодой, имѣющій еще развиться человѣкъ, хотя и безсознательно, подобно произведенію природы, но все-таки рѣшительно и твердо желаетъ лучшаго какъ въ себѣ самомъ, такъ и для себя, и сверхъ того именно въ совершенно соотвѣтствующей для него формѣ, для осуществленія которой онъ чувствуетъ въ себѣ всѣ способности, силы и средства. Такъ точно утенокъ спѣшитъ къ пруду и на воду и въ воду, а цыпленокъ роется въ землѣ, молодая ласточка на лету, не касаясь земли, хватаетъ свою пищу. Всякое активное, предписывающее и опредѣляющее, навязывающее ученіе, воспитаніе и преподаваніе, если разсматривать людей въ ихъ неиспорченности и первобытномъ здоровьи, необходимо должны вліять гибельно, косно и разрушительно“. Собственно чисто опредѣляющій, требующій и предписывающій способъ воспитанія человѣка начинается лишь съ возникающимъ выясненіемъ самого себя, съ возникающимъ единеніемъ Бога съ человѣкомъ, по наступившемъ взаимномъ пониманіи и общеніи отца съ сыномъ, ученика съ учителемъ, потому что тогда только истина можетъ быть выведена и дознана изъ сущности цѣлаго и изъ природы единичнаго предмета. Предписывающее, навязывающее воспитаніе вообще имѣетъ за себя одно изъ двухъ: либо ясную, живую мысль, истинную, саму въ себѣ обоснованную идею, либо существовавшій уже прежде и признанный образецъ. Но гдѣ повелѣваетъ сама въ себѣ обоснованная живая мысль и предписываетъ само по себѣ истинное, тамъ властвуетъ какъ бы само вѣчное начало, а потому то оно и должно выступать опять пассивно, только слѣдя; потому что живая мысль, вѣчное, божественное, даже какъ таковое, требуетъ и обусловливаетъ свободную самодѣятельность и самоопредѣленіе созданнаго для свободы, для богоподобія существа, т. е. человѣка. Всякое истинное воспитаніе и ученіе, всякое истинное преподаваніе, всякій настоящій воспитатель и учитель въ каждый мигъ, во всѣхъ своихъ требованьяхъ и назначеніяхъ должны быть двужизненны, двусторонни: дающими и принимающими, единяющими и раздѣляющими, предписывающими и слѣдящими, активными и пассивными, опредѣляющими и освобождающими, твердыми и подвижными, точно такъ же долженъ быть поставленъ и ученикъ, вос-

питанникъ; но между тѣмъ и другимъ, между воспитателемъ и воспитанникомъ, между требованьемъ и слѣдствіемъ должно невидимо властвовать еще третье начало: — а именно необходимо вытекающее изъ условій и невольно проявляющееся лучшее, справедливое, которому какъ воспитатель, такъ и воспитанникъ одинаково и вполнѣ равномѣрно подчинены. Безмолвное признаніе, ясное постиженіе и спокойная доброхотная преданность власти этого третьяго — вотъ что въ особенности должно безъ пошатки и чисто выразиться въ воспитателѣ и учителѣ, и часто даже выражаться имъ твердо и строго. Эта преданность, это самоотреченіе, это увѣренное предоставленіе власти неизмѣнному третьему, которому равно подчинены какъ воспитатель, такъ и воспитанникъ, должно поэтому выражаться до самыхъ мелочей въ каждомъ требованьи воспитателя и учителя. А потому необходимая общая формула преподаванія слѣдующая: дѣлай вотъ такъ и замѣть что выходитъ изъ твоего дѣйствія въ этомъ извѣстномъ отношеніи и къ какому познанію оно ведетъ тебя; — а предписаніе для жизни самой по себѣ для всякаго человѣка таково: вырази въ дѣйствіяхъ свое духовное существо, т. е. присущее тебѣ, свою жизнь, чисто во внѣшности и чрезъ ея посредство, и замѣть, что требуется твоимъ существомъ и какого это требуемое свойства. Воспитатель, учитель долженъ обобщать единичное и особенное, а общее обособить и объединить, а потомъ то и другое выяснить въ дѣйствительности; наружное сдѣлать внутреннимъ, а внутреннее наружнымъ, и показать необходимое единство того и другого; конечное созерцать въ безконечномъ, а безконечное въ конечномъ и привести то и другое въ согласіе, въ жизнь; постичь и созерцать божественное въ человѣчномъ и показать сущность человѣка въ Богѣ, а затѣмъ осуществить и то и другое совмѣстно въ жизни". „Такъ какъ выраженіе безконечнаго въ конечномъ, вѣчнаго въ преходящемъ, божественнаго въ человѣкѣ и чрезъ человѣка въ жизни его посредствомъ ухода за его первобытнымъ божескимъ существомъ во всякомъ отношеніи оказывается единственною конечною цѣлью всякаго воспитанія и ученія, всякаго преподаванія; то съ этой единственно вѣрной точки зрѣнія слѣдуетъ смотрѣть на человѣка, тотчасъ же съ появленіемъ его на землѣ, мало того, тотчасъ же съ возвѣщеніемъ его, подобно тому какъ у Богоматери, и такимъ образомъ блюсти его и ухаживать за нимъ даже въ невидимомъ его положеніи во чревѣ матери. Всякаго человѣка въ младенчествѣ уже слѣдуетъ считать, признать и лелѣять какъ необходимаго существеннаго члена человѣчества, а потому родители, какъ воспитатели, да чувствуютъ и сознаютъ себя отвѣтственными передъ Богомъ, младенцемъ и человѣчествомъ. Родители точно также должны смотрѣть на младенца и блюсти его въ необходимой совокуп-

ности, въ ясномъ соотношеніи и въ живой связи съ настоящимъ, прошедшимъ и будущимъ развитія человѣчества и такимъ образомъ воспитаніе младенца привести въ связь, согласіе и созвучіе съ современнымъ, прошедшимъ и будущимъ требованьями развитія человѣчества и человѣческаго рода; точно также слѣдуетъ разсматривать, блюсти и руководить человѣка съ его божественными, земными и человѣческими свойствами, какъ присущими Богу, природѣ и человѣку, вмѣщающаго въ себѣ вмѣстѣ съ тѣмъ единство, единичность и многообразіе, и слѣдовательно носящаго въ себѣ настоящее, прошедшее и будущее". „Итакъ, родители до возвѣщенія и послѣ имѣютъ быть чистыми и честными въ словахъ и дѣлахъ своихъ, исполниться и проникнуться значеніемъ и достоинствомъ человѣка, считать себя блюстителями, хранителями и покровителями дара Божія, изучить призваніе и назначеніе человѣка, пути и средства, которыми достигаетъ онъ своего призванія и назначенія". „Какъ назначеніе дитяти въ качествѣ такого состоитъ въ томъ, чтобы въ согласіи и созвучіи развить и образовать въ себѣ существо родителей, отца и матери, отцовское и материнское, духовное и душевное; такъ и назначеніе человѣка въ качествѣ чада Божія и природы состоитъ въ томъ, чтобы въ согласіи и созвучіи представить существо Божіе и природы, естественное и божественное, земное и небесное, конечное и безконечное. Какъ назначеніе дитяти въ качествѣ члена семьи состоитъ въ томъ, чтобы развить и представить сущность семьи, духовныя наклонности и силы ея въ ихъ согласіи, многосторонности и ясности; такъ и назначеніе и призваніе человѣка въ качествѣ члена человѣчества состоитъ въ томъ, чтобы въ себѣ развить, образовать и проявить сущность, силы и наклонности всего человѣчества вообще. Но дѣти и члены семьи въ качествѣ таковыхъ яснѣе и полнѣе всего представляютъ сущность родителей и семьи тогда, когда каждое изъ дѣтей, каждый изъ членовъ развивается и проявляется въ наиболѣе совершенномъ, ясномъ, многостороннемъ, и при всемъ томъ въ самомъ своеобразномъ и личномъ видѣ; точно такъ же и люди въ качествѣ дѣтей Божіихъ и членовъ человѣчества чище и полнѣе всего представляютъ совокупную сущность Бога и человѣчества тогда, когда каждый единичный человѣкъ, каждое единичное дитя образуется и проявляется въ наиболѣе своеобразномъ и личномъ видѣ. Это исполнится, если человѣкъ такимъ образомъ развивается и образуется по закону, по которому развиваются и образуются, развивались и образовались всѣ вещи, и который господствуетъ и властвуетъ вездѣ, гдѣ находятся бытіе и существованіе, творецъ и твореніе, Богъ и природа:—если каждый человѣкъ проявляетъ себя, свое существо въ единствѣ въ себѣ самомъ, на себѣ и черезъ себя самого;

въ единичности на чемъ либо единичномъ отъ него исшедшемъ внѣ себя (попреимуществу и особенно въ ясности и совершенствѣ); и въ многообразіи, въ полномъ многообразіи во всемъ, и на всемъ, и черезъ все, что отъ него исходитъ и черезъ него совершается. Исключительно только въ этомъ трояномъ, но единомъ и согласномъ въ себѣ самомъ и внутри себя представленіи исполняется выраженіе, проявленіе и обнаруженье, словомъ, откровеніе внутренняго бытія всякаго существа".

На первой ступени жизни человѣкъ называется груднымъ младенцемъ, и онъ въ полномъ смыслѣ слова таковъ, потому что сосать грудь почти единственная дѣятельность дитяти; плачъ и улыбка вполнѣ еще остаются въ немъ самомъ и составляютъ непосредственное, нераздѣльное послѣдствіе его дѣятельности. Все существо его при этомъ не-что иное какъ воспринимающее зрѣніе. А потому эта первая ступень человѣческаго развитія уже крайне важна для человѣка, для его настоящаго и будущаго. Для настоящей и будущей жизни человѣка чрезвычайно важно, чтобы онъ на этой ступени не всосалъ въ себя ничего болѣзненнаго, низкаго, пошлаго, ни двусмысленнаго, ни дурного; а потому взоры, выраженія лицъ окружающихъ да будутъ чисты, тверды и благонадежны, они да возбуждаютъ и питаютъ довѣріе, чиста и ясна да будетъ вообще вся обстановка; чистый воздухъ, ясный свѣтъ, чистая комната. Тогда дитя и разовьется какъ грудной младенецъ и такимъ путемъ сдѣлается ребенкомъ, отрокомъ, мужемъ. „Дитя, отрокъ, человѣкъ вообще да не имѣетъ никакихъ иныхъ стремленій, какъ быть на каждой ступени вполнѣ тѣмъ, что требуется послѣднею; тогда каждая слѣдующая затѣмъ ступень будетъ выростать подобно новому побѣгу изъ здоровой почки, и человѣкъ при томъ же стремленіи на каждой слѣдующей ступени будетъ вполнѣ тѣмъ же, что требуется ею; потому что удовлетворительное лишь развитіе человѣка въ каждой и на каждой предшествующей прежней ступени имѣетъ слѣдствіемъ, порождаетъ удовлетворительное законченное развитіе всякой слѣдующей позднѣйшей ступени. Оттого-то уходъ за груднымъ младенцемъ крайне важенъ. Первоначальное чувство общенія, связующаго дитя съ матерью, братьями и сестрами, составляетъ самый раннiй зародышъ всякой истинной религіозности, всякаго настоящаго стремленія къ безпрепятственному единенію съ Предвѣчнымъ, съ Богомъ. Истинная религіозность должна привиться человѣку въ его младенчествѣ, потому что божественное проявившееся въ конечномъ смутно уже рано сознаетъ свое происхожденіе отъ божественнаго, и это смутное чув-

ство необходимо рано питать въ человѣкѣ, а затѣмъ и возвести его въ сознаніе. А потому благословенъ будетъ младенецъ, если мать съ мольбою къ небесному Отцу о родительской охранѣ кладетъ дремлющаго на ложе. Благословенъ также, если она пробудившееся съ улыбкой дитя беретъ его съ ложа какъ бы ей вновь дарованное съ радостнымъ благодарнымъ взоромъ къ небесному Отцу. Соблюдаемому такимъ образомъ матерью младенцу почеловѣчески, поземному и понебесному, хорошо спится, молитва усыпляетъ его;—благодаря Богу человѣкъ покоится въ Богѣ, въ этой крайней конечной и исходной первичной точкѣ всего проявившаго. Если отецъ и мать, если родители хотятъ дать и доставить своимъ дѣтямъ эту непоколебимую опору, эту никогда не исчезающую опорную точку какъ высшій даръ въ жизни; то какъ родители, такъ и дитя да будутъ соединены и внутренне и наружно всякій разъ, когда въ тихой ли комнатѣ, на вольномъ ли воздухѣ чувствуютъ и сознаютъ себя соединенными въ молитвѣ съ ихъ Богомъ и Отцомъ. Да не скажетъ никто, будто дѣти не поймутъ этого; они понимаютъ и поймутъ, если только не успѣли еще одичать, если не черезъ-чуръ уже чуждаются самихъ себя и своихъ родителей; они понимаютъ это не умомъ, но чувствомъ. Если религіозность, задушевная жизнь въ Богѣ и съ Богомъ во всѣхъ обстоятельствахъ и положеніяхъ жизни и человѣческой души не возростетъ такимъ образомъ съ малолѣтства съ человѣкомъ, но впослѣдствіи ей весьма трудно достичь полной, здоровой жизни; тогда какъ укоренившійся и взлелѣянный религіозный нравъ преодолѣетъ всякія житейскія бури и невзгоды“.—Но не только само по себѣ въ отношеніи развитія божественнаго и религіознаго въ человѣкѣ, а также и для совокупнаго образованія его вообще крайне важно, чтобы развитіе человѣка непрерывно двигалось впередъ отъ одной точки. Это особенно слѣдуетъ соблюдать въ отношеніи развитія и образованія человѣческой дѣятельности. „Богъ творитъ и зиждетъ непрерывно, каждая Божія мысль—творчество, дѣло, и каждая Его мысль вѣковѣчно дѣйствуетъ съ творческою силою порождая, изображая, творя и дѣйствуя безъ конца. Такъ и человѣкъ долженъ творить и дѣйствовать подобно Богу. Рвеніемъ и трудолюбіемъ, дѣйствіемъ и дѣлами, сопровождаемыми свѣтлою мыслью, или хотя бы только малѣйшимъ чаяньемъ, даже однимъ лишь непосредственнымъ чувствомъ, что мы такимъ путемъ внутреннее выражаемъ наружно, придаемъ духовному плоть, помысламъ образъ, невидимому видимость, вѣчному, живущему въ духѣ—внѣшнее, конечное и преходящее бытіе: вотъ чѣмъ мы поистинѣ уподобимся Богу, а благодаря богоподобію мы все болѣе и болѣе восходимъ къ истинному богопознанію, къ уразумѣнію Божьей сущности, и такимъ образомъ

Господь все болѣе приближается къ намъ какъ внутренне, такъ и наружно. Потому-то чрезвычайно важно требованье, чтобы подростающій и развивающійся человѣкъ рано пріучался къ дѣятельности для внѣшняго производства, т. е. къ производительности. Какъ крайне важно раннее образованіе для религіи, точно такъ же важно и раннее образованіе для истинной производительности, для трудолюбія. Руководимый сообразно внутреннему значенію своему ранній трудъ укрѣпляетъ и возвышаетъ религію. Религія безъ дѣятельности, безъ труда, можетъ перейти въ пустыя грезы, въ ничтожную мечтательность, въ безсодержательный бредъ, точно такъ же какъ и трудъ, производительность, безъ религіи, дѣлаетъ изъ человѣка вьючное животное, машину. Трудъ и религія равновременны, какъ самъ отъ вѣчности творившій вѣчный Богъ. Но человѣческія способности должны развиваться, образоваться, дѣйствовать не только покоясь въ себѣ самихъ въ видѣ религіи и религіозности, не только дѣйствуя наружу въ видѣ труда и производительности, но также и возвращаясь къ себѣ и блюдя себя въ видѣ воздержанія, умѣренности и бережливости. Тамъ, гдѣ эта собственно нераздѣльная, тѣсно-связная троица, религія, трудолюбіе и умѣренность, дѣйствуютъ въ истинномъ первобытномъ согласіи, тамъ рай земной, тамъ миръ, отрада, счастіе, благодать и преуспѣяніе“.

Съ началомъ говора, грудной младенецъ переходитъ на ступень ребенка. „Задача при этомъ состоитъ въ томъ, чтобы дитя не только все вѣрно и правильно видѣло, но также правильно и точно обозначало какъ самые предметы и вещи, такъ и взаимныя отношенія ихъ въ пространствѣ и во времени, между собою и другъ къ другу“. Дитя переживаетъ теперь настоящую эпоху игръ: „Игра—это самое чистое, самое духовное проявленіе человѣка на этой ступени и вмѣстѣ съ тѣмъ образецъ и слѣпокъ всей человѣческой жизни вообще, сокровеннаго естественнаго бытія внутри человѣка и всѣхъ вещей; она поэтому рождаетъ радость, свободу, довольство, спокойствіе какъ въ самомъ себѣ, такъ и внѣ себя, миръ съ міромъ. Въ ней скрывается, изъ нея исходитъ источникъ всякаго добра; дитя, играющее хорошо, самодѣятельно про себя, настойчиво даже до тѣлеснаго утомленія, непремѣнно сдѣлается также способнымъ, кротко настойчивымъ, самоотверженно радѣющимъ о чужомъ и собственномъ благѣ человѣкомъ“. „Игры этого возраста — зародыши всей будущей жизни; потому что въ нихъ весь человѣкъ развивается и проявляется въ своихъ мельчайшихъ наклонностяхъ, въ своемъ внутреннемъ бытіи“. „Этотъ возрастъ служитъ источникомъ всей будущей жизни человѣка; и

будетъ-ли эта будущая жизнь ясная или мрачная, кроткая или кипучая, спокойная или бурная, производительная или бездѣятельная, богатая или бѣдная подвигами, глухо вдумчивая или ясно творческая, созидательная или разрушительная и пр., во всякомъ случаѣ его будущее отношеніе къ отцу и матери, къ семьѣ и роднымъ, къ гражданскому обществу и людямъ, къ природѣ и Богу,—зависитъ, смотря по особеннымъ и природнымъ наклонностямъ ребенка, главнѣйше отъ образа жизни его въ періодъ дѣтства, если ребенокъ въ этомъ возрастѣ, если зародыши его будущаго жизненнаго дерева будутъ повреждены,—то дитя лишь съ величайшимъ трудомъ и усиліемъ окрѣпнетъ къ зрѣлой жизни, и на пути развитія и образованія къ ней лишь съ трудомъ, съ великимъ усиліемъ убережется отъ уродства, отъ односторонности". „Мать должна прежде всего печься объ этомъ, какъ она же радѣетъ и о первичныхъ зародышахъ сознательной жизни. „Дай руку"! „Гдѣ твои руки"? „Вотъ твое ухо, вотъ носикъ". „Покажи языкъ". Такимъ и тому подобными пріемами образующая мать старается ознакомить ребенка съ многоразличіемъ его тѣла и съ разнородностью его членовъ; она пріучаетъ дитя постигать и различать предметы и ихъ признаки и возбуждаетъ его вниманіе и общее чувство. Необходимо слѣдить также затѣмъ, какъ маленькія дѣти, засыпая, подпѣваютъ, и пользоваться этимъ какъ первичнымъ зародышемъ будущаго мелодическаго и музыкальнаго развитія. Потомъ надо ребенку сообщить слова ко всему, что онъ дѣлаетъ, производитъ, видитъ и находитъ. Затѣмъ съ постиженіемъ и изображеніемъ линейнаго протяженія ребенку открывается совершенно новый міръ. „Вотъ течетъ ручей", говоря это, онъ проводитъ черту, обозначая тѣмъ направленіе ручья,—а потомъ, переходя далѣе, учится чертить прямую, поперечную линію и пр.; благодаря черченію, онъ мало по малу переходитъ къ смыслу постоянно повторяющагося сочетанія равнаго количества однородныхъ предметовъ, къ пониманію числа, и такое знаніе количественныхъ отношеній чрезвычайно возбуждаетъ жизнь ребенка, если мать и здѣсь также присоединитъ живительное слово: „одно яблоко и еще одно—два яблока". Сопровождая затѣмъ родителей и братьевъ по домашнимъ дѣламъ, какое обиліе знаній пріобрѣтаетъ дитя—при видѣ телѣги и плуга отца, мельницы, фабрики и пр. Все это такія наблюденія и познанія, которыя будущая школьная и учебная жизнь лишь съ большими издержками и трудностями можетъ, а часто даже вовсе не въ состояніи дать дѣтямъ.

Станемъ жить для нашихъ дѣтей: тогда и жизнь дѣтей нашихъ доставитъ намъ миръ и отраду; тогда мы сами начнемъ умудряться,

мы сами станемъ мудрѣе. На ступени дѣтства преобладаетъ развитіе языка. Потому-то во всѣхъ дѣлахъ дитяти необходимо сопровождать ихъ точнымъ, чистымъ словомъ. „На слѣдующей затѣмъ ступени дитя ближе знакомится съ предметами, благодаря тому, что предметъ и слово разобщаются, и тотъ и другое познаются какъ нѣчто отдѣльное, отличное другъ отъ друга и при всемъ томъ единое. Слово является и выступаетъ тутъ какъ нѣчто самостоятельное. Воплощая слово и разсматривая языкъ какъ нѣчто тѣлесное, человѣкъ покидаетъ ступень дѣтства и переходитъ на ступень отрочества“. Тогда какъ предшествующая ступень была назначена главнѣйше для того, чтобы овнѣшнивать внутреннее, наступившая теперь отроческая ступень должна преимущественно овнутривать внѣшнее, — это ступень ученія. Въ возрастѣ младенчества преобладаетъ уходъ, въ дѣтствѣ воспитаніе, въ отрочествѣ обученіе. Послѣднее совершается по опредѣленнымъ законамъ, которымъ равно подчиняются какъ человѣкъ, такъ и предметъ. Но оно должно исполняться съ знаніемъ дѣла, пониманіемъ, осмотрительностью, благоразумно и сознательно. Такое дѣйствіе и называется школою въ обширномъ смыслѣ слова. „Итакъ, въ школѣ человѣкъ доводится до познанія предметовъ и ихъ сущности сообразно присущимъ ему законамъ; въ ней онъ путемъ представленія внѣшняго, единичнаго, частнаго доходитъ до знанія общаго, внутренняго, до единства“. Изъ возбужденнаго въ младенцѣ общаго чувства развивается въ дитятѣ влеченіе; оно ведетъ къ образованію души и сердца; а отсюда въ отрокѣ слагается дѣятельность ума и воли. „Возвести дѣятельность воли до силы послѣдней для исполненія и представленія собою чистой человѣчности — вотъ въ чемъ главная цѣль воспитанія отрока“. Чтобы возбудить настоящую дѣятельность воли, для этого всѣ дѣйствія отрока должны исходить отъ развитія, образованія и представленія внутренняго бытія и обратно сводиться къ нему же. Средствомъ къ тому служатъ примѣры и слова; но при этомъ предполагается чуткое, доброе сердце, чему и содѣйствуетъ воспитаніе дѣтства. Потому-то на послѣднемъ и основано образованіе отрочества, и сила воли исходитъ лишь отъ соотвѣтственной дѣятельности души и сердца. А чуткое, доброе сердце проявляется въ томъ, что, нося въ себѣ самомъ единство, оно ревностно стремится найти также и для наружно разобщенныхъ между собою предметовъ духовно соединяющіе законы и связи; потому-то человѣкъ въ дѣтскомъ возрастѣ и относитъ все къ семейной жизни, видитъ всѣ предметы только сквозь нее, въ отраженіи

и формѣ семейнаго быта. Родители всегда должны бы помнить это, чтобы семейная жизнь сдѣлалась для ребенка образцомъ, и чтобы дитя было въ состояніи проявить ее во всей чистотѣ, такъ же изъ себя какъ проявляется она внѣ его. Потребность упражнять силы и помѣриться ими, обозрѣть разнообразіе, усмотрѣть разрозненное въ цѣломъ, воспринять въ себя цѣлое—вотъ что заставляетъ отрока пускаться въ высь и глубь, въ даль и ширь. Стремленіе открыть еще неизвѣстное, узнать никѣмъ еще невиданное возбуждаетъ въ немъ склонность спускаться въ пещеры и ущелья, бродить по темнымъ лѣсамъ. Особенно заниматься чистой, живой водой, въ которой добиваясь яснаго постиженія самого себя, отрокъ видитъ подобіе своей души, и вообще заниматься податливыми веществами, пескомъ, глиною и т. п.—вотъ что особенно пріятно отроку: чувствомъ собственной силы обусловливается и требуется также вскорѣ обладаніе собственнымъ помѣщеніемъ и собственнымъ матеріаломъ; въ этомъ возрастѣ мальчикъ долженъ обладать наружною, лучше всего имъ самимъ созданною, самимъ избранною точкою отношенія и сосредоточенья его дѣятельности—хотя бы все царство его ограничивалось однимъ уголкомъ на дворѣ, въ домѣ или комнатѣ, хотя бы то были коробка, ящикъ или шкапъ. Для этого возраста особенно важно обработывать собственный садъ, и воздѣлывать его ради продуктовъ; потому что тутъ человѣкъ впервые видитъ, какъ отъ трудовъ его возникаютъ плоды, хотя и подчиняющіеся законамъ естественныхъ силъ, но все-таки зависящіе также и отъ его дѣятельности. Для мальчиковъ вездѣ слѣдовало бы отводить особое общее мѣсто пиръ; съ тѣмъ чтобы развить въ нихъ смыслъ и счувство общественности. Отрокъ хочетъ помѣриться съ своими товарищами, черезъ нихъ онъ стремится узнать и обрѣсти самаго себя; такимъ-то образомъ игры подготовляютъ и образуютъ непосредственно для жизни, онѣ пробуждаютъ и питаютъ многія гражданскія добродѣтели. Въ иное время года, когда мальчику нельзя упражнять свои силы на вольномъ воздухѣ, пусть занимается онъ въ досужіе часы механическимъ дѣломъ, картонною, бумажною, лѣпною работою, и т. п. Однако человѣку присуще еще стремленіе, которое не удовлетворяется никакою внѣшнею дѣятельностью; современное со всѣмъ его избыткомъ и богатствомъ не довлѣетъ ему. Ему хотѣлось бы знать также и минувшее основаніе, прошедшую причину всего того, что совершается въ настоящемъ; отсюда и самое влеченіе къ разсказамъ, а впослѣдствіи ко всему историческому; однако само настоящее даже содержитъ въ себѣ еще много такого, что человѣкъ на этой ступени развитія не въ

состояніи истолковать себѣ самъ, но что такъ хотѣлось бы истолковать,—такого, что ему является нѣмымъ и мертвымъ, тогда какъ онъ желалъ бы, чтобы оно говорило и жило, трепетало жизнію. Этимъ путемъ развивается въ немъ влеченіе къ баснѣ и сказкѣ.

Таково естественное развитіе дитяти. „Ошибочныя дѣтскія и отроческія проявленія въ жизни имѣютъ своимъ источникомъ съ одной стороны вполнѣ пренебрегаемое развитіе разныхъ сторонъ чистой человѣческой сущности, а съ другой—ошибочное направленіе, раннія ошибочныя искаженія первоначально хорошихъ человѣческихъ силъ и способностей вслѣдствіе произвольнаго вмѣшательства въ развитіе человѣка. Вѣдь сущность его сама по себѣ дѣйствительно хороша, и въ немъ находятся сами по себѣ добрыя качества и стремленія; человѣкъ самъ въ себѣ и по себѣ отнюдь не дуренъ и въ немъ нѣтъ ни собственно дурныхъ, ни также зловредныхъ качествъ, если не считать зловреднымъ плотское, взятое само по себѣ. Кому предстоитъ съ самоопредѣленіемъ и свободою исполнить божественное и вѣчное, тотъ долженъ исполнить также земное и конечное. А потому кто плотское, земное само по себѣ считаетъ дурнымъ, тотъ богохульствуетъ“.

„Школа не что иное какъ стремленіе ознакомить съ сущностью и внутреннею жизнью вещей самихъ по себѣ и въ ихъ отношеніи другъ къ другу, къ человѣку и къ живой основѣ и единству всѣхъ вещей, т. е. къ Богу. Преподаваніе имѣетъ цѣлью привести въ сознаніе единство всѣхъ вещей и пребываніе, существованіе и жизнь ихъ въ Богѣ, съ тѣмъ чтобы впослѣдствіи въ жизни поступать согласно съ такимъ сознаніемъ.“ Средствомъ и путемъ для этого служитъ преподаваніе, само обученіе. Чему должна учить школа? Что надлежитъ преподавать отроку какъ ученику? „Въ жизни и явленіи человѣка въ качествѣ отрока обнаруживается живое чувство и чаянье живого, животворнаго дыханія и вѣянья, въ чемъ и чѣмъ именно живутъ всѣ вещи. Человѣкъ въ качествѣ отрока относится къ противостоящему передъ нимъ, вполнѣ отъ него независимо, внѣшнему міру въ томъ чаяньи, что въ немъ и надъ нимъ живетъ такой же духъ, какъ и въ самомъ человѣкѣ и надъ нимъ. Между этимъ внѣшнимъ и внутреннимъ міромъ, являясь первоначально въ связи съ тѣмъ и другимъ, но отрѣшаясь мало по малу до самостоятельности отъ того и другого, выступаетъ слово. Итакъ нравъ, природа и слово, вотъ опорныя точки отроческой жизни.— Школа имѣетъ вести отрока къ этому троякому въ самомъ себѣ единому познанію: къ знанію самого себя и человѣка вообще,

къ знанію Бога, къ этому вѣчному условію всѣхъ вещей, и къ знанію природы и внѣшняго міра, какъ вышедшаго изъ вѣчно духовнаго начала; потомъ къ отвѣчающей этому знанію жизни и слѣдовательно къ достиженію своего назначенія". Стремленіе возвести въ ясное сознаніе чаянье о первобытной единосущности человѣческаго духа съ Богомъ и въ основанной на этомъ единеніи бытности съ Богомъ—вотъ религія. Сдѣлать постижимымъ отношеніе Бога къ человѣку, примѣняя это познаніе къ жизни самой по себѣ, для передачи божественнаго въ человѣческомъ—вотъ преподаваніе религіи. Потому-то преподаваніе это въ извѣстномъ смыслѣ всегда предполагаетъ уже религію. Еслибъ человѣкъ могъ быть безъ религіи, то и не возможнобъ было сообщить ему религію. Вотъ о чемъ слѣдовало бы подумать легкомысленнымъ родителямъ, которые, вырощая дѣтей до школьной скамьи, вовсе не питаютъ въ нихъ религіознаго чувства. Чисто человѣческія, родительскія, дѣтскія отношенія—вотъ ключъ и главное условіе къ тому небесно-божественному, естественному и дѣтскому отношенію, къ проявленію истинной христіанской жизни. Тѣсное и чистое отношеніе Іисуса къ Богу человѣчески всего яснѣе обозначается отношеніемъ отца къ сыну. Іисусъ единородный возлюбленный сынъ Божій, потому что изъ всѣхъ смертныхъ и небожителей онъ первый глубоко и живо проникся какъ своимъ дѣтскимъ отношеніемъ къ Богу, такъ точно и отеческими отношеніями Бога къ нему. Христосъ и христіанская вѣра—это вѣчное убѣжденіе въ истинѣ того, что Іисусъ высказалъ о себѣ, и настойчиво отвѣчающая такому убѣжденію дѣятельность. „Всякій человѣкъ, какъ происшедшій отъ Бога, сущій чрезъ Бога, долженъ вознестись къ вѣрѣ въ Іисуса. Потому-то въ школѣ и слѣдуетъ главнѣйше преподавать религію Христа." „Отъ чаянья и познанія Бога, какъ Отца, въ своей собственной жизни человѣкъ да восходитъ къ чаянью и познанію Бога какъ Отца всѣхъ людей и существъ; а иначе преподаваніе религіи будетъ пусто и безплодно. Особенно не слѣдуетъ односторонне объяснять правило: Кто добръ, тому и живется хорошо; или: Кто добръ, тотъ будетъ счастливъ; напротивъ, необходимо отроку какъ въ его собственной, такъ и въ общественной жизни доказывать, что истинно желающій добра, т. е. чистое проявленіе человѣчества, неминуемо должно прожить во внѣшнемъ гнетѣ; потому что отреченіе, лишеніе, подавленіе внѣшняго, съ тѣмъ чтобы обрѣсти внутреннее,—вотъ въ чемъ условіе для достиженія высшаго развитія. Точно такъ же вредно преобладающее часто въ преподаваніи закона Божія упоминаніе о наградѣ за добрые подвиги и дѣла лишь на томъ свѣтѣ, хотя здѣсь на землѣ они, повидимому, остаются безъ вознагражденія. На необразованную еще душу это не дѣйствуетъ; а

отроки и люди съ добрымъ отъ природы нравомъ не нуждаются въ этомъ. Если наша жизнь чиста, то она вовсе не нуждается въ наградѣ еще за гробомъ, хотя бы и на землѣ лишалась всего такого, чему придаютъ цѣну чувственныя личности. „Человѣка слѣдуетъ рано пріучить высшею наградою за свои поступки считать сознаніе, что онъ прожилъ согласно человѣческому достоинству.“— Религіозныя чувства и помыслы порождаются въ человѣческой душѣ оттого уже, что человѣкъ есть человѣкъ. Но эти чувства сначала существуютъ только въ видѣ дѣйствія безъ словъ и выраженія. Потому-то душу отрока и подымаетъ то, когда эти ощущенія его облекаются въ слово, съ тѣмъ чтобы не заглохнуть самимъ въ себѣ. Нечего опасаться, чтобы заодно съ чужими словами ребенку привились и напечатлѣлись чужія чувства, потому что религіозное имѣетъ свойство чистаго воздуха, свѣтлаго солнечнаго луча; всякое земное существо вдыхаетъ его и во всякомъ оно претворяется въ иной формѣ и иномъ цвѣтѣ, придаетъ всякому особое выраженіе жизни. Но само собою разумѣется слова должны встрѣтить какую-нибудь жизнь въ отрокѣ; отъ ребенка не слѣдуетъ требовать, чтобы онъ придалъ жизнь, образъ и значеніе словамъ, а напротивъ, слова должны придать образъ и выраженіе присущей уже въ душѣ отрока жизни, такимъ образомъ слова придадутъ значеніе языку.—

„Что говоритъ и выражаетъ религія, то обнаруживаетъ и проявляетъ природа, потому что она—откровеніе Божіе.“ Каждая вещь обладаетъ божественнымъ свойствомъ, и потому каждая вещь въ свою очередь въ нѣкоторомъ отношеніи единство, подобно тому какъ Богъ единство самъ собою и чрезъ себя. Какъ по художественнымъ произведеніямъ познаются способности мышленія, чувствованія и законы человѣка вообще, точно такъ же и творческій духъ Божій можетъ быть развитъ и усмотрѣнъ изъ его твореній. Всякая единичность и всякое многообразіе въ природѣ обнаруживаютъ силу и вещество. Вещество (матерія) и самодѣятельная, изъ одной точки всесторонне-равнодѣйствующая сила взаимно обусловливаются, ни то, ни другая не бываютъ и не могутъ быть другъ безъ друга, и въ строгомъ смыслѣ не могутъ быть даже мыслимы другъ безъ друга. Причина удобоподвижности даже малѣйшей частицы вещества заключается въ первоначальномъ шарообразномъ стремленіи присущей ему силы, въ первоначальномъ стремленіи силы развиваться, проявляться изъ одной точки самодѣятельно, всесторонне-равномѣрно. А потому тѣлесная, шарообразная форма (ячейка) вообще первичная форма въ природѣ, что и доказываютъ большія міровыя тѣла, вода и все жидкое и пр. При всемъ разнообразіи и кажущемся несовмѣстимомъ различіи земныхъ

и естественныхъ формъ первичною формою является шаръ: онъ безформенъ, но оформленнѣе всего. На немъ не выступаютъ ни точки, ни линіи, ни плоскости, ни стороны, а все-таки онъ весь изъ точекъ и всесторонене, онъ содержитъ въ себѣ всѣ точки, линіи и пр. всякихъ земныхъ образовъ и формъ не только условно, но даже въ дѣйствительности. Первое явленіе земной формы представляется въ твердомъ, кристаллическомъ видѣ. Въ кубѣ стремленіе силы къ шаровидному образованію проявляется всего напряженнѣе: вмѣсто всесторонности тутъ оказывается единосторонность, точковатость выступаетъ угловатостью и пр. Потомъ изъ куба развивается восьмигранникъ и четырехгранникъ, и пр. Во всѣхъ этихъ твердыхъ формахъ какъ выходящія, такъ и входящія площади всегда однѣ и тѣ же; это—недѣлимое единство, а потому твердая форма и является какъ бы окоченѣлою. Если сила создаетъ себѣ средоточіе, сердцевину,и если она стремится сама сдѣлаться все болѣе и болѣе независимою отъ вещества внѣ себя и самостоятельною въ себѣ, то выходитъ новое явленіе всѣхъ образовъ и развитій въ природѣ, въ чемъ и выражается жизнь. Жизненные образы (органическій міръ) тотчасъ же съ перваго появленія ихъ дѣлятся на два разряда: въ первомъ изъ нихъ жизнь, явленіе жизни подчинено веществу, а во второмъ—вещество подвластно жизнедѣятельности. Первый разрядъ образовъ по справедливости называется жизненнымъ, а послѣдній, носящій въ себѣ жизнь въ самодѣятельномъ движеніи, точно такъ же вѣрно зовется живымъ. Отъ единосторонняго къ всестороннему, отъ несовершеннаго къ совершенному: вотъ ходъ развитія ко всякому и для всякаго естественнаго совершенства. Человѣкъ такимъ образомъ составляетъ крайнее и совершеннѣйшее изъ всѣхъ земныхъ существъ, крайній и совершеннѣйшій изъ всѣхъ земныхъ образовъ, въ которомъ все тѣлесное является въ высшемъ равновѣсіи и въ высшей соразмѣрности, а исконно и первоначально покоящаяся въ вѣчномъ бытіи и изъ него исшедшая сила находится на ступени жизни и въ видѣ духовности, такъ что человѣкъ самъ ощущаетъ свою силу, чувствуетъ, понимаетъ, постигаетъ ее, можетъ сознавать и сознаетъ. Такимъ-то образомъ человѣкъ и связанъ со всею природою, а потому и знаніе природы чрезвычайно важно какъ для самообразованія, такъ и для воспитанія другихъ. Потому-то и необходимо человѣку, отроку, ученику рано представить природу во всемъ ея разнообразіи какъ единство, какъ великое, живое, проявляющее одну только Божію мысль цѣлое, какъ одинъ жизненный образъ или строй; знаніе приданнаго естественному предмету имени при этомъ еще не важно; а только ясное созерцаніе и точное пости-

женіе, правильное означеніе свойствъ, не только особенныхъ, но и общихъ,—вотъ что важно. Изъ каждой точки, изъ каждаго предмета природы и жизни исходитъ путь къ Богу. Явленія природы составляютъ лѣстницу къ небу и отъ неба къ землѣ прекраснѣе той, что видѣлъ во снѣ Іаковъ, не одностороннюю, но всестороннюю, не по одному, а по всѣмъ направленіямъ; ты видишь ее на яву, она всегда пребываетъ, вездѣ окружаетъ тебя, она прекрасна, обвита цвѣтами, и ангелы глядятъ съ нея дѣтскими глазами; она тверда, состоитъ изъ твердыхъ образовъ и покоится на мірѣ кристалловъ, и боговдохновенный пѣвецъ природы, Давидъ, воспѣваетъ сущность ея. Твердую точку и вѣрнаго руководителя къ познанію внутренней связи всего разнообразія въ природѣ даетъ человѣку математика. Какъ проявленіе внутренняго и внѣшняго міра, она одинаково принадлежитъ человѣку и природѣ; выходя изъ чистаго ума, изъ чистыхъ логическихъ законовъ, она—видимое выраженіе послѣднихъ и мышленія самого по себѣ. Съ нею и въ ней человѣкъ вновь открываетъ природу во всемъ разнообразіи ея формъ и образовъ, слагающихся внѣ его и независимо отъ него во внѣшнемъ естественномъ мірѣ, открываетъ ее въ своемъ внутреннемъ бытіи, въ своемъ духѣ, въ законахъ своего ума и своего мышленія. И понятно: вѣдь въ человѣкѣ и въ природѣ живетъ и зиждетъ одинъ и тотъ же единый и вѣчный Божій духъ! вѣдь человѣкъ и природа вышли изъ одного и того же единаго Бога! „Воспитаніе человѣка, безъ математики или по крайней мѣрѣ безъ основательнаго знанія ариѳметики, представляетъ шаткое, несовершенное и отрывочное дѣло и ставитъ непреодолимыя преграды образованію и развитію, къ которому предназначены и призваны человѣкъ и человѣчество.“ И точно, человѣческій умъ и математика такъ же неразлучны, какъ человѣческое чувство и религія.—Природа должна охватить и обнять дитя съ его разсудкомъ и чувствомъ. Съ разсудкомъ: переходя отъ названія вещей къ частямъ и разрядамъ ихъ, отъ комнаты къ деревнѣ, къ городу съ домами и занятіями жителей. Вмѣстѣ съ этимъ знаніе и развитіе тѣла: человѣкъ дорожитъ только тѣмъ, что знаетъ не только по цѣнности, но особенно тѣмъ, что можетъ также примѣнить и употребить въ дѣло; а потому предметомъ всякой школы должны быть относимыя къ духовному въ человѣкѣ тѣлесныя упражненія; эти тѣлесныя упражненія ведутъ также къ живому познанію внутренняго строенія человѣческаго тѣла; потому что отрокъ при этомъ особенно живо ощущаетъ всѣ члены своего тѣла во взаимной связи. Съ чувствомъ: природа съ ея суточными и годовыми пере-

мѣнами и пр. удивительно возбуждаетъ человѣческое чувство; воспитаніе должно развить для этого языкъ. Но только не велемудрыми словами, а въ отзвукахъ пѣсенки безъ назидательныхъ нравоученій; лишь бы она отвѣчала жизни отрока.—Тѣлесно-пространственное въ наружномъ представленіи должно быть также одухотворено. Но тѣлесно-пространственное, къ которому примыкаетъ передача духовнаго въ человѣкѣ, необходимо должно и во внѣшнемъ видѣ уже носить на себѣ законы внутренняго развитія; это именно и есть прямоугольное, кубичное, брусо-и кирпичевидное. Въ этомъ отношеніи ходъ развитія человѣка слѣдующій: дѣйствительныя сочетанія линій, палочекъ замѣняются черченіемъ; площади—рисованіемъ, красками; тѣлесно-скученное—тѣлесно-развивающимся изъ кубичныхъ основныхъ формъ, собственно формовкою, ваяніемъ и постройкою.

Религія стремится выяснить бытіе и выясняетъ его; природа стремится выяснить сущность силы, причину дѣйствія и самое это дѣйствіе; слово стремится выяснить жизнь какъ таковую и какъ одно цѣлое. Эти три предмета составляютъ поэтому одно нераздѣльное цѣлое, и отрывочное развитіе одного или другого изъ нихъ необходимо ведетъ къ односторонности, а вмѣстѣ съ тѣмъ по малой мѣрѣ къ разрушенію одного изъ человѣческихъ свойствъ. Языкъ, подобно математикѣ, обладаетъ двусторонним свойствомъ, принадлежа въ одно и то же время какъ къ внутреннему, такъ и къ внѣшнему міру. Слово какъ само воспроизведеніе человѣка, истекаетъ непосредственно изъ человѣческаго духа, точно такъ же какъ природа есть представленіе и выраженіе духа Божія. Сходство между словомъ какъ самовоспроизведеніемъ и словомъ какъ подражаніемъ природѣ зависитъ оттого, что во всемъ живетъ одинъ и тотъ же духъ Божій, оттого что какъ природа, такъ и человѣкъ имѣютъ одну причину и одинъ источникъ ихъ бытія, Бога. А потому составныя части словъ (наглядно буквы) вовсе не что либо мертвое, отъ произвольнаго и случайнаго сопоставленія котораго возникаютъ слова; а напротивъ, онѣ первоначально и необходимо означаютъ математико-физико-психическія основныя понятія, итакъ, нѣчто имѣющія само въ себѣ значеніе, образуя слово по необходимо законной сопостановкѣ.—Слово образуется въ ребенкѣ при посредствѣ изученія матеріала языка, при посредствѣ чтенія и писанья: чтеніе актъ прямо противоположный писанію; писаніе и чтеніе противоположны другъ другу такъ же, какъ давать и брать; а такъ какъ послѣднее предполагаетъ первое, то и чтеніе должно слѣдовать послѣ писанія. Слово образуется еще главнѣйше путемъ разговора, повѣствованія и т. п. Разсказы исторій и преданій, басенъ

и сказокъ, примыкая къ суточнымъ перемѣнамъ и житейскимъ событіямъ — составляютъ поистинѣ крѣпящее умственное средство, школу для упражненія ума и способностей, испытаніе собственнаго разсудка и чувства. Конечно, разскащикъ долженъ вполнѣ воспринять въ себя жизнь, вполнѣ и свободно вжиться и дѣйствовать въ ней, онъ долженъ вполнѣ и безъ пробѣловъ передавать ее, и при всемъ томъ стоять выше дѣйствительной, проявляющейся жизни. Стоять выше жизни и все-таки воспринимать ее и волноваться ею, вотъ что образуетъ истиннаго воспитателя.

Изъ степени развитія человѣка на этой ступени вытекаютъ слѣдующія отдѣльныя направленія соединеннаго школьнаго и семейнаго, живого учебнаго и воспитательнаго быта: оживленіе, питаніе, укрѣпленіе и развитіе религіознаго — содержащаго душу человѣка въ единеніи съ Богомъ и все живѣе связующаго съ нимъ чувства, которое чаетъ и усвоиваетъ себѣ живое, необходимое единство всѣхъ вещей при всемъ разнообразіи явленій, и которое своею живостью и крѣпостью побуждаетъ отрока жить и дѣйствовать сообразно съ этимъ единствомъ. Согласно съ этимъ и на такой конецъ необходимо: усвоеніе религіозныхъ изреченій, особенно касательно природы, человѣка, отношенія той и другого къ Богу, а именно для молитвы; это какъ бы нѣчто въ родѣ зеркала, въ которомъ человѣкъ, отрокъ видитъ въ отраженіи свои первобытныя, богочеловѣчныя чувства, ощущенія, чаянья и стремленія, доводитъ ихъ такимъ путемъ до своего сознанія и усвоиваетъ ихъ себѣ. — Далѣе идетъ оттуда: вниманіе къ тѣлу, знаніе и развитіе его, какъ носителя духа и какъ средства для проявленія сущности послѣдняго путемъ уряженныхъ, постепенно ведущихъ къ такому тѣлесному развитію упражненій. — Затѣмъ: созерцаніе и наблюденіе природы и внѣшняго міра, примыкая и исходя при этомъ отъ ближайшаго и окружающаго, требуя сперва знанія ближайшей обстановки, а потомъ уже переходя къ отдаленному и дальнѣйшему.—Усвоеніе мелкихъ поэтическихъ, изображающихъ природу и жизнь представленій, особенно заучиванье мелкихъ стихотвореній, придающихъ жизнь предметамъ окружающей природы, значеніе явленіямъ и приключеніямъ собственнаго домашняго быта, изображающихъ послѣднія въ ихъ чистотѣ и глубокомъ значеніи какъ въ свѣтломъ зеркалѣ, и все это главнѣйше для пѣнья и посредствомъ пѣсенъ.—Упражненія въ разговорѣ и декламація, исходя отъ созерцанія природы и внѣшняго міра, примыкая къ нему и переходя къ созерцанію внутренняго, но постоянно обращая тщательное и строгое вниманіе на языкъ и на рѣчь, какъ

на средство внятнаго изложенія.—Упражненія, имѣющія цѣлью наружныя, пространственныя, тѣлесныя изображенія по правиламъ и законамъ, переходя отъ простѣйшаго къ сложнѣйшему. Сюда принадлежатъ изображенія при посредствѣ болѣе или менѣе выдѣланнаго уже матеріала, постройки, вообще рукодѣлья для выработки фигуръ:бумажныя,картонныя,деревянныя работы и т. п., наконецъ особенно формовка изъ безформенныхъ, но удобоформируемыхъ, попреимуществу мягкихъ веществъ.—Упражненія съ цѣлью изображенія линій на плоскости при посредствѣ извѣстнаго,наружно выраженнаго, видимаго отношенія къ даваемому серединною и грудною линіею человѣка отвѣсному и горизонтальному направленію, которое, повторяясь по нѣскольку разъ одно возлѣ другого и надъ другимъ, является въ видѣ сѣти,—лучшее средство для пріобрѣтенія наглядки и умѣнья схватывать всякіе внѣшніе образы;это, стало быть, рисованіе въ сѣти по внѣшнему необходимому правилу.—Постиженіе красокъ во всемъ ихъ различіи и однородности изображенія ихъ на подготовленныхъ уже площадяхъ,обращая особенное вниманіе — на образованныя уже формы: раскрашиванье картинъ въ очертаніяхъ, или—на краски и ихъ соотношенія: раскрашиваніе въ сѣти, въ квадратикахъ.— Игра, т. е.: вольныя представленія и упражненія всякаго рода.— Наконецъ разсказы исторій и преданій, басенъ и сказокъ, примыкая къ обыденнымъ, современнымъ и житейскимъ событіямъ и пр.

„Такимъ образомъ человѣкъ съ первой основы его бытія и до наступившей отроческой ступени представляется въ его развитіи и проявленіи и предлагаются вообще средства, какими онъ можетъ быть развитъ. Занятія имѣютъ цѣлью всестороннее развитіе и изложеніе человѣческаго существа и составляютъ необходимую пищу для души, какъ бы эѳиръ, въ которомъ она живетъ. А потому-то мы вредимъ человѣческой природѣ, оттѣсняя эти многостороннія направленія духа и желая пожалуй вмѣсто нихъ привить другія. Богъ не прививаетъ и не прищепляетъ ничего, а потому и человѣческій духъ, какъ божественный, не долженъ подвергаться прививкѣ. Но Онъ развиваетъ мельчайшее по вѣчному самому въ себѣ обоснованному закону. А такъ какъ божественность высшая цѣль человѣка и въ мышленіи и въ дѣйствіи, то относительно воспитанія мы должны все свое вниманіе обратить на общее развитіе души, на образованіе собственно человѣчнаго начала, въ томъ убѣжденіи, что всякій поистинѣ образованный человѣкъ воспитанъ для всякой отдѣльной потребности въ гражданской и общественной жизни“.

Таковы основы системы воспитанія этого мужа, для котораго гимназіей—какъ онъ выражается—была природа, ректоромъ было

дерево, университетомъ служила дѣтская комната, а дѣти были профессорами его. Педагогическія идеи Фрёбеля обнимаютъ человѣка вполнѣ и всецѣло какъ самосознательное, своеобразное и обособленное существо и какъ члена въ великомъ организмѣ міра и человѣчества,—какъ зависимаго въ свободѣ и свободнаго въ зависимости. Онѣ руководятъ его — къ самоединенію: полному сосредоточенью въ себѣ самомъ; къ единенію съ міромъ: любовной преданности человѣчеству и природѣ; къ единенію съ Богомъ: непрестанному стремленію обожествить свое собственное существо. Потому-то педагогическія идеи Фрёбеля не имѣютъ въ виду обезсамить единичнаго человѣка и обратить его въ абстрактъ человѣчества: индивидуальность всякой личности должна развиваться среди служенія цѣлому, но во всей своей первобытной своеобразности. Онѣ хотятъ достичь этого примѣненіемъ основного закона, на которомъ и въ которомъ покоится всеобщая жизнь,—закона относительнаго или противоположнаго равенства. „Величайшія противоположности — такимъ образомъ Фрёбель все снова возвращается къ своей основной идеѣ—это—внутреннее и внѣшнее, невидимое и видимое, бытіе и существованіе, сознаніе и безсознательность и пр.; онѣ же опять обусловливаютъ согласующее, проявляемое, сознающее бытіе. Законъ противоположности обусловливаетъ собою также и законъ соглашенія *): послѣдній вмѣстѣ съ закономъ противоположности есть всеобщій жизненный и міровой законъ; онъ какъ въ мельчайшихъ, такъ и равно въ величайшихъ и важнѣйшихъ явленіяхъ жизни выражается самымъ разнороднымъ образомъ, напр. въ видѣ закона единства, единичности и всеобщности; нагляднымъ—видимымъ образомъ—и видимо-невидимымъ (какъ явленіе): въ видѣ чувства, мысли и дѣйствія. Съ примѣненіемъ этого закона только и становится возможнымъ всякое познаніе, обученіе, всякое воспитаніе, развитіе, образованіе, всякое творчество и дѣйствіе. Въ своемъ разнородномъ, многообразномъ примѣненіи это самый важный законъ, это основной уставъ всего сущаго и самой жизни. Его всеобъемлющее примѣненіе ведетъ насъ къ достиженію высшаго жизненнаго полюса познанія, разумѣнія и единенія жизни, ведетъ насъ къ исполненію высшихъ обѣтовъ жизни“. „Изъ того, что всякій предметъ обусловливаетъ другой себѣ противоположный или противоположно-равный, вытекаетъ двойной законъ, вслѣдствіе котораго во всякомъ предшествующемъ явленіи и вмѣстѣ съ нимъ дается послѣдующее, а послѣдующее заключаетъ въ себѣ предшествующее и прежде бывшее“. „Этотъ законъ противоположности и соглашенія достигаетъ своего

*) Или опосредствованія, Vermittelung, что одно и то же. *Прим. Перев.*

всесторонняго и всеобъемлющаго примѣненія въ видѣ закона тройственности". „Законы противоположности, соглашенія и тройственности составляютъ три основныхъ и краеугольныхъ камня всей міровой жизни и духовнаго строя". На этихъ-то законахъ Фрёбель и основываетъ воспитаніе. Потому что развитіе единичной личности—какъ извѣстно—можетъ совершаться лишь по законамъ, которыми управляется вся жизнь, какъ въ природѣ, такъ и въ исторіи. Переходъ отъ единства къ разнообразію—развитіе разнообразія во всесторонность и послѣдовательность,—соглашеніе между единствомъ и разнообразіемъ единичности: вотъ педагогическіе законы Фрёбеля, для которыхъ онъ и добивается соотвѣтственныхъ педагогическихъ средствъ, т. е. исходящихъ отъ единства (которое необходимо должно быть видимымъ смотря по ступени развитія дитяти) и развивающихся всесторонне далѣе въ непрерывномъ и послѣдовательномъ поступательномъ движеніи. „Такимъ путемъ—говоритъ Фрёбель—мы увѣрены, что достигнемъ согласія всесторонняго развитія человѣка съ требованьями внѣшняго міра и жизни, семейныхъ и гражданскихъ, человѣческихъ и божескихъ отношеній, къ достиженію которыхъ человѣкъ побуждается съ такою непреодолимою силою. Потому-то мы и слѣдимъ шагъ за шагомъ за развитіемъ человѣка, начиная чуть не съ инстинктивнаго влеченія и переходя чрезъ ощущеніе и чувство къ сознанію и волѣ; потому-то и стараемся на каждой изъ этихъ ступеней передать воспитаннику только то, что онъ въ силахъ вынести, понять и разработать, но что вмѣстѣ съ тѣмъ служило бы ему въ свою очередь подъемомъ къ непосредственно высшей ступени развитія и образованія. Такимъ образомъ мы предохранимъ его отъ всякаго полуобразованія и лжемудрія, и образованный снизу вверхъ, въ согласіи съ Богомъ, съ собою и міромъ, онъ приступитъ къ тому дѣлу и призванію, какое избралъ сообразно съ своею наклонностью или какое будетъ ему назначено смотря по его способностямъ. Такимъ образомъ у нашего воспитанника, развитого всесторонне и по требованьямъ его внутренняго міра, какъ бы изнутри возникаетъ все, что онъ умѣетъ и знаетъ. Благодаря чему онъ не только всегда цѣлесообразно станетъ примѣнять всякое знаніе и умѣнье, но вмѣстѣ съ тѣмъ будетъ обладать также средствами для собственнаго дальнѣйшаго развитія и совершенствованія; это не нѣчто мертвое заученое, а живое изнутри развившееся, что слѣдовательно, подобно духу человѣчества, отъ ступени къ ступени переходитъ къ совершенству".—Изложенныя въ „Воспитаніи человѣка" мысли, лишь только появилось это твореніе, уже примѣнялись на практикѣ, съ тѣмъ чтобы доказать свою состоятельность. По смерти своего брата Фридрихъ Фрёбель взялъ на себя воспитаніе трехъ сы-

новей его. Съ двумя сыновьями другого брата поспѣшилъ онъ въ *Грисгеймъ,* съ тѣмъ, чтобы подать просимую у него помощь: 13-ое ноября 1816-го г. было исходною точкою его педагогической дѣятельности въ Грисгеймѣ. „ Я тотчасъ-же—говоритъ Фрёбель—написалъ въ Берлинъ Миддендорфу и пригласилъ его вмѣстѣ съ Лангеталемъ пріѣхать ко мнѣ для осуществленія жизни и воспитанія достойныхъ человѣка. Однако Миддендорфъ могъ пріѣхать лишь въ апрѣлѣ 1817-го г., а Лангеталь въ сентябрѣ; послѣдній прислалъ мнѣ съ Миддендорфомъ для совмѣстнаго воспитанія своего брата, одинадцалѣтняго мальчика, такъ что у меня оказалось теперь шестеро воспитанниковъ. Въ іюнѣ того же года (1817) я по семейнымъ дѣламъ выѣхалъ изъ Грисгейма въ Кейльгау“. Въ *Кейльгау* и осуществилось собственно „воспитаніе человѣка“. Средоточіемъ въ педагогическомъ заведеніи былъ Фрёбель. Ему болѣе всего содѣйствовалъ Вильгельмъ Миддендорфъ: до конца жизни самый вѣрный, родственный по духу другъ Фрёбеля, онъ род. 20-го сентября 1793-го г. въ Брехтенѣ близъ Дортмунда, а ум. 27-го ноября 1853-го г. въ Кейльгау; обокъ съ Миддендорфомъ Генрихъ Лангеталь, род. 3-го сентября 1792-го г. въ Эрфуртѣ, былъ при Фрёбелѣ въ Кейльгау и Виллисау, потомъ директоромъ училища для дѣвицъ въ Бернѣ, наконецъ пасторомъ въ Шлейзингенѣ. „Въ сентябрѣ 1818-го г.—пишетъ Фрёбель—я для расширеннаго уже и полнаго дѣтей и братьевъ хозяйства взялъ также хозяйку(—Генріэтту Вильгельмину Гофмейстеръ, род. 1780-го г. въ Берлинѣ, ум. 1839-го г. въ Бланкенбургѣ —), которая была привязана ко мнѣ сродною любовью къ природѣ и дѣтскому міру, равно высокимъ и ревностнымъ стремленіемъ къ воспитанію и осуществленію достойной человѣка жизни“. Съ 1823-го г. наконецъ въ Кейльгау присоединился къ нимъ еще Баропъ, племянникъ Миддендорфа (человѣкъ сильной воли и дѣла,—какъ называетъ его Вихардъ Ланге,—который и впослѣдствіи также, когда какъ казалось погибалъ Кейльгау, съ практическимъ умѣньемъ довелъ заведеніе до новаго расцвѣта). Таковы были столпы этого кружка, рѣшившагося посвятить свою жизнь идеямъ Фрёбеля. И въ самомъ дѣлѣ: эти идеи дѣйствительно переживались здѣсь. Учителя и ученики вступили въ тѣсную связь съ природою: они жили не только съ нею, но въ ней самой, и при этой жизни они не пассивно отдавались ея вліянію, но блюли ее, воздѣлывали и оживляли, съ тѣмъ чтобы этимъ путемъ единенія съ природою возвысить единеніе собственной жизни. За одно съ природною жизнью въ Кейльгау въ равной мѣрѣ подвизалась и развивалась человѣчная жизнь: Фрёбель, Миддендорфъ, Лангеталь, впослѣдствіи Баропъ, связаны были одною мыслью,—искреннимъ одушевленіемъ въ пользу новой идеи, для которой они рѣшились жертвовать всѣмъ, оставаясь ей вѣрными во-

преки многимъ промахамъ, и жертвуя для нея не только собственными силами, но даже своими семьями. Несокрушимо согласно подвизались они при этомъ какъ относительно педагогическихъ, такъ и дидактическихъ правилъ: они разумно слѣдили за проявленіями дѣтской природы и дѣйствовали, вѣрно сообразуясь съ наклонностями воспитанниковъ. Они сумѣли тѣсно сжиться съ своими воспитанниками и притомъ не только щадить по возможности индивидуальность каждаго изъ нихъ, но даже утвердить и закалить ихъ въ самостоятельности. „Преподаваніе—какъ излагаетъ Вихардъ Ланге—имѣло цѣлью всесторонне возбуждать человѣческую дѣятельность, не только воспринимающую, рецептивную, но также и изражающую, продуктивную; и на послѣднюю обращалось даже самое главное вниманіе. Съ цѣлью возбудить охоту къ ученію они задумали примѣнить къ дѣлу не только любопытство, предпосылая предметъ понятію и слову, не только наглядное обученіе, но даже просто физическую работу. Въ этой работѣ и черезъ нее имѣлось въ виду возбудить потребность и влеченіе къ образованію и ученію. На такой конецъ воспитанниковъ не только заставляли заниматься сельскими работами, но ихъ водили также въ мастерскія и заставляли производить тамъ разныя техническія издѣлія, которыя или непосредственно подавали поводъ къ обученію, или на которыя по крайней мѣрѣ въ томъ или другомъ случаѣ можно было сослаться въ преподаваніи“. Въ Кейльгау собирались даровитые молодые учителя, съ тѣмъ чтобы обдумать и примѣнить всякіе новые и важные выводы въ педагогикѣ. По предложенію Гербарта они пытались начать изученіе греческаго съ Гомера; въ преподаваніи языковъ они стремились къ методу, близко подходящему къ Жакото и т. п. Результаты этихъ попытокъ на публичныхъ экзаменахъ въ присутствіи правительственныхъ сановниковъ оказались весьма удовлетворительными.—Но такъ какъ обращали слишкомъ мало вниманія на требованья, какія предъявлялись остальными школами, а слѣдовательно и обществомъ, такъ какъ поэтому ученики у Фрёбеля учились многимъ вещамъ, которыя вообще не преподаются въ школахъ — (греческое прежде латинскаго; естественныя науки),—и какъ тѣ же ученики за то отставали въ другихъ предметахъ, которымъ общественныя школы придавали существенное значеніе, — то о заведеніи вскорѣ сложилась сомнительная слава. Къ этому присоединились еще направленныя противъ буршеншафтовъ *) гоненія, и въ Кейльгау проникъ нѣмецко-національный духъ 1815-го г. Стали настойчиво требовать, чтобы Рудольштатское правительство закрыло это „гнѣздо демагоговъ“. Правительство отправило въ Кейльгау слѣдователемъ генералсу-

*) Студенческихъ обществъ и сходокъ.

перинтендента Цэ. Последній въ докладѣ своемъ заявилъ, что въ этомъ педагогическомъ заведеніи господствуетъ свѣжій, полный жизни, вольный, но все-таки уряженный духъ. „Здѣсь — говоритъ онъ—встрѣчаемъ въ настоящемъ своемъ видѣ то, чего дѣйствительная жизнь нигдѣ и никогда не представляетъ: тѣсно связанную, въ мірномъ согласіи живущую семью изъ 60 слишкомъ членовъ; всѣ они, какъ видно, охотно исполняютъ свое дѣло, къ которому призваны смотря по весьма различнымъ положеніямъ своимъ, — семью, въ которой, благодаря тѣснымъ узамъ охватившаго ихъ довѣрія и влеченію каждаго изъ членовъ къ цѣлому, все какъ бы само собою бодро и любовно преуспѣваетъ". „Здѣсь не даютъ заснуть дремлющимъ силамъ; въ такой обширной и тѣсно связанной семьѣ онѣ всегда находятъ потребное для себя возбужденіе и мѣсто или уголокъ, гдѣ могли бы заявить себя; всякая наклонность обнаруживается, она встрѣчаетъ другую себѣ равную или подобную, которая успѣла уже выразиться опредѣленнѣе и съ помощью которой первая, зарождающаяся, подымается вверхъ; наоборотъ, здѣсь нѣтъ мѣста неприличнымъ выходкамъ, оттого что всякій, кто вздумалъ бы безобразничать, былъ бы тутъ же наказанъ самъ собою, онъ оказался бы лишнимъ для всѣхъ другихъ и стоялъ или сидѣлъ бы внѣ ихъ круга; а если бъ онъ опять захотѣлъ вступить въ него, то долженъ приладиться и примѣниться къ нему—онъ долженъ исправиться". „Разсматриваемое такимъ образомъ это заведеніе истинная гимназія, потому что всѣ занятія въ немъ составляютъ настоящую гимнастику ума. Благо дѣтямъ, образующимся здѣсь съ 6-ти лѣтняго возраста. Если бъ можно было всѣ школы обратить въ такія педагогическія заведенія, то послѣ нѣсколькихъ поколѣній изъ нихъ вышло бы болѣе сильное по духу и вопреки первородному грѣху болѣе чистое и доблестное племя. Я твердо убѣжденъ въ этомъ и радъ за свое отечество, что оно обладаетъ въ своихъ предѣлахъ заведеніемъ, которое и въ настоящемъ уже развитіи своемъ можетъ соперничать съ лучшими какъ нашими, такъ и иноземными школами, и для славы котораго лѣтъ черезъ пять тѣсными окажутся предѣлы Германіи,— если только его не затормозятъ внѣшнія препоны — и если смерть не упразднитъ ни одного мѣста въ ряду первыхъ учителей его". — Послѣ такого доклада правительство не могло стать противъ заведенія; оно потребовало только, чтобы воспитанникамъ остригли волосы. Однако гоненія все-таки достигли своей предполагаемой цѣли. Нѣкоторые изъ родителей, особенно изъ знати, взяли оттуда своихъ дѣтей. Въ 1829-мъ г. число воспитанниковъ съ 60-ти сократилось до 5.

Фрёбель передалъ едва не разстроившееся предпріятіе своему другу Мидендорфу, которому удалось дать толчокъ къ новому раз-

витію заведенія. Потомъ когда Миддендорфъ опять присоединился къ Фрёбелю, заведеніе принялъ Баропъ и окончательно возстановилъ и утвердилъ его. Глава кружка по совѣту композитора Шнидера изъ Вартензэ отправился въ Швейцарію и намѣревался основаніемъ новаго заведенія вновь осуществить свои идеи. Починъ казался успѣшнымъ: институтъ изъ за́мка Вартензэ, добровольно отведеннаго для него владѣтелемъ Шнидеромъ, но оказавшагося слишкомъ тѣснымъ для предпріятія, вскорѣ былъ перенесенъ въ городокъ Виллисау. Образованная часть населенія, а также и магистратъ кантона Люцерна приняли въ немъ участіе. Но чѣмъ болѣе возрастало это участіе, тѣмъ болѣе усиливалась ненависть разъяреннаго противъ „еретиковъ“ духовенства. Однако, благодаря большому устроенному въ институтѣ экзамену, на который нахлынуло много народу и явились посланные отъ правительствъ изъ Цюриха и Берна, Фрёбель восторжествовалъ надъ попами. Нѣсколько времени спустя послѣ этого экзамена депутація изъ кантона Берна пригласила Фрёбеля основать въ Бургдорфѣ сиротскій домъ. Онъ отправился туда, сдѣлался директоромъ сиротскаго дома и тутъ же руководилъ повторительнымъ курсомъ для учителей. Дѣло въ томъ, что учителя въ кантонѣ каждые два года пользовались отпускомъ на три мѣсяца; въ теченіе этого времени они собирались въ Бургдорфѣ, сообщали другъ другу свои изслѣдованья и трудились подъ вѣдѣньемъ Фрёбеля надъ дальнѣйшимъ своимъ образованіемъ. Собственный опытъ Фрёбеля и сообщенія со стороны учителей вновь привели къ тому убѣжденію, что воспитаніе въ школѣ будетъ лишено истинной основы, если не примутся за преобразованіе семьи и домашняго воспитанія. Важность самаго ранняго воспитанія и необходимость образовать способныхъ на то матерей живѣе чѣмъ когда либо представились уму Фрёбеля. Онъ рѣшился вполнѣ осуществить свои новыя педагогическія идеи, которыя вслѣдствіе непреодолимыхъ препятствій до сихъ поръ не удалось ему примѣнить по крайней къ воспитанію самаго ранняго возраста по всѣмъ возможнымъ направленіямъ и замѣнить „Книгу матерей“ теоретически-практическимъ руководствомъ для женскаго міра. Въ виду этого, и такъ какъ притомъ жена его стала хворать отъ горнаго воздуха, онъ отказался отъ своей должности въ Бургдорфѣ и отправился въ Берлинъ, гдѣ въ немъ вполнѣ созрѣла идея о заведеніи для занятій съ малолѣтними дѣтьми. Въ Бургдорфѣ и Берлинѣ у Фрёбеля сложилось твердое убѣжденіе, что возбужденіе потребности къ ученію должно предшествовать самому ученію и что творчество означаетъ человѣческую дѣятельность, которая хотя и истекаетъ изъ внутренней жизни, но и въ свою очередь также вліяетъ на этотъ источникъ, развивая и споспѣшествуя,—сверхъ

того, что семья образуетъ средоточіе, отъ здороваго состоянія котораго не только зависитъ оздоровленіе государства, но безъ преуспѣянія котораго невозможенъ настоящій успѣхъ въ дѣлѣ воспитанія. Въ Бланкенбургѣ эти идеи осуществились: въ дѣтскомъ саду Фрёбель пытался воплотить свои глубочайшіе педагогическіе помыслы и стремленія.

Дѣтскій садъ, какъ выражается Фрёбель, имѣетъ въ виду вести дитя вновь въ природу, къ природѣ, въ садъ и черезъ садъ, дабы оно заранѣе узнало истину: что Богъ сочеталъ, того человѣкъ да не разлучаетъ. Онъ занимается не созрѣвшимъ еще для школы возрастомъ и ставитъ себѣ задачею надлежащимъ образомъ и цѣлесообразно развить всѣ необходимыя для правильнаго восприятія школьнаго преподаванія способности. Избавить отъ умственной и нравственной порчи дитя въ предоставляющихъ его самому себѣ семьяхъ въ его младенческіе годы, когда оно поучается болѣе всего и притомъ самому важному, когда оно залагаетъ основаніе ко всей будущей духовной жизни своей, — дитя, принадлежащее семьѣ съ здоровою жизнью, образовать ежедневно по нѣсколько часовъ въ духовномъ обществѣ съ равными ему и предпринимать съ нимъ необходимыя для развитія его души занятія, которыя однако могутъ быть выполнены нѣсколькими заразъ и притомъ равнолѣтними дѣтьми: вотъ что имѣетъ въ виду дѣтскій садъ.

Въ четырехсотлѣтнюю годовщину изобрѣтенія книгопечатанія Фрёбель основалъ свой нѣмецкій садъ, долженствовавшій собственно состоять изъ четырехъ заведеній: 1) изъ образцоваго—для ухода за дѣтьми; 2) изъ учебнаго—для дѣтскихъ наставниковъ и наставницъ; 3) изъ заведенія, въ которомъ обобщались бы цѣлесообразныя игры и игрушки; 4) изъ заведенія, съ которымъ всѣ въ этомъ духѣ подвизающіеся родители, матери, воспитатели и особенно образующіеся наставники дѣтскаго сада состояли бы въ животворной связи посредствомъ издаваемой заведеніемъ газеты. Фрёбель назвалъ свое заведеніе дѣтскимъ садомъ, потому что счелъ необходимымъ соединить съ нимъ садъ, и еще потому что этимъ названіемъ хотѣлъ символически указать на то, что дѣти подобны садовымъ растеніямъ и съ ними слѣдуетъ обращаться такъ же какъ съ послѣдними. Цѣль перваго въ Бланкенбургѣ близъ Рудольштадта основаннаго дѣтскаго сада онъ излагаетъ слѣдующимъ образомъ: „Дѣтскій садъ имѣетъ не только принять подъ свой надзоръ недозрѣвшихъ еще для школы дѣтей, но доставить имъ также отвѣчающія всему существу ихъ занятія, укрѣплять ихъ тѣло, упражнять ихъ чувства, занимать ихъ пробуждающуюся душу и разумно знакомить ихъ какъ съ природою, такъ и съ человѣческимъ обществомъ, особенно же правильно руководить ихъ сердцемъ и душою и вести къ первоначалу всякой

жизни, къ единенію съ самимъ собою“. Пригоднымъ средствомъ для достиженія этой цѣли Фрёбель считалъ игры; и въ самомъ дѣлѣ, для него было ясно, что возбужденіе духовной дѣятельности въ первомъ возрастѣ можетъ быть достигнуто не путемъ обученія, но только дѣятельностью, и именно такою, которая была бы свойственна дѣтямъ. „Въ самозанятіяхъ и играхъ дѣтей, особенно въ первоначальномъ возрастѣ, въ связи съ ихъ обстановкою и подъ тихимъ незамѣтнымъ вліяніемъ послѣдней, не только зародышъ, но также и сердцевина всей ихъ будущей жизни относительно всего, что слѣдуетъ признать уже даннымъ и въ зародышѣ и въ сердцевинѣ: т.е.собственная живость,самочуткость,будущая личность.А потому изъ первоначальныхъ самозанятій вытекаютъ не только тѣлесныя упражненія и укрѣпленіе членовъ и органовъ внѣшнихъ чувствъ, но по-преимуществу также развитіе души и образованіе ума, сверхъ того пробужденіе внутренняго чувства и истиннаго пониманія“. Въ играхъ и посредствомъ игръ Фёрбель имѣетъ въ виду достичь внутренне-наружной дѣятельности, вызвать въ дѣтяхъ дѣйствіе взамѣнъ словъ, дать имъ средства къ занятіямъ взамѣнъ книгъ, водворить жизнь тамъ, гдѣ до тѣхъ поръ господствовали отвлеченности. Цѣлесообразными занятіями доставить развивчивому влеченію къ дѣятельности отвѣчающую пищу: вотъ задача дѣтскаго сада. Въ немъ путемъ самозанятія слѣдуетъ руководить дитя къ свободно творческой дѣятельности и вмѣстѣ съ тѣмъ воспитать къ труду въ высшемъ смыслѣ. Здѣсь поистинѣ познается этическое и народно-хозяйственное значеніе труда, потому что здѣсь обнаруживается, что трудъ развиваетъ не только физическую силу, но также и духовное вниманіе, и преданность дѣлу, и выдержку. Сверхъ того значеніе труда здѣсь возводится въ сознаніе дитяти, оно испытываетъ наслажденіе, сознавая, что можетъ быть полезнымъ; наконецъ ему, и вмѣстѣ съ тѣмъ и человѣчеству вообще указуется путь, по которому трудъ завершается и облагороживается въ искусствѣ. Какъ Творецъ созидаетъ отъ начала, такъ и слѣпокъ и подобіе его, человѣкъ, долженъ и желаетъ быть дѣятельнымъ изначала.

Дѣтскіе сады и игры ихъ основаны на законахъ дѣтской природы. Въ нихъ и съ ними Фрёбель положилъ основу къ научному воспитанію первоначальнаго дѣтскаго возраста: онъ тщательнымъ наблюденіемъ надъ природою и любвеобильною преданностью дѣтской жизни открылъ психологическіе законы послѣдней и съ предусмотрительностью и пониманіемъ примѣнилъ ихъ и воспользовался ими въ играхъ и пр. Въ нихъ всѣмъ духовнымъ дѣятельностямъ дается возможность обнаружиться: потребность движенія находитъ себѣ пищу въ гимнастикѣ; жажда знанія упражается и развивает-

ся упражненіемъ чувствъ и наблюдательности; влеченіе къ дѣятельности имѣетъ возможность образоваться естественнымъ путемъ благодаря вольнымъ занятіямъ; идеальность возбуждается и питается составленіемъ прекрасныхъ формъ, пѣніемъ, рисованіемъ и т. п. Такимъ-то образомъ дѣтскіе сады пользуются играми, какъ сознательнымъ и плодотворнымъ средствомъ образованія. Они охватываютъ все поистинѣ дѣтское; они даютъ дѣтской душѣ отвѣчающую ей пищу; въ нихъ дѣти остаются дѣтьми и удаляются ото всего, что подобаетъ болѣе зрѣлому возрасту. Главное занятіе ихъ составляютъ игры, а педагогическими средствами служатъ игрушки.— Чтобы начать при этомъ съ естественнаго развитія, Фрёбель обратился къ первоначальному материнскому воспитанію. Въ своихъ „Материнскихъ и ласковыхъ пѣсняхъ“ онъ предлагаетъ матери руководство, въ какомъ родѣ и какимъ образомъ онъ желалъ бы, чтобы обращались съ ребенкомъ въ первые два или три года. Потомъ въ „первомъ подаркѣ“, въ ящикѣ съ 6 шарами, окрашенными въ три главныхъ и три составныхъ цвѣта, расположенныхъ по порядку спектра, онъ доставляетъ ей первую игрушку, простѣйшее тѣло, которымъ она производитъ на младенца гармоническое впечатлѣніе, держа передъ его глазами ящикъ. Когда потомъ разноцвѣтные шары развѣшиваются ею попеременно на снуркѣ надъ колыбелью, то дитя, устремивъ взоръ на этотъ въ глаза бросающійся предметъ, научается постигать какъ разграниченье формъ, такъ и различіе цвѣтовъ, и созерцать законъ противоположности, если между двумя главными цвѣтами повѣшенъ будетъ переходный между ними,—сверхъ того дитя вслѣдствіе перемѣщенія шара по тремъ направленіямъ длины, ширины и глубины, сопровождаемаго напѣвомъ „туда и сюда“, „вверхъ и внизъ“, „взадъ и впередъ“ и т. п. получаетъ впечатлѣніе о движеніи, тогда какъ, взявъ шаръ въ руки, оно, охватывая его, упражняетъ ладонныя мышцы и ощущеніе направляется къ одной точкѣ. Отъ шара (мячика) „вторая игрушка“ переходитъ къ его противоположности, къ кубу, простѣйшему правильному тѣлу, ограниченному плоскостями, а потомъ присоединяется переходный между шаромъ и кубомъ цилиндръ. На шарѣ, цилиндрѣ и кубѣ, на этихъ трехъ нормальныхъ формахъ исполняютъ затѣмъ разнообразнѣйшія игры, двигая и вращая ихъ при посредствѣ снурка или продѣтыхъ въ плоскости, края и углы палочекъ. Вслѣдствіе быстраго вращенія куба взорамъ представляется ось плоскости, края или угла, смотря по тому прикрѣплены ли снурки или палочки къ плоскостямъ, краямъ или угламъ; такимъ образомъ выходятъ три основныя техническія формы: цилиндръ, колесо и двойной конусъ. Благодаря наблюденію, что цилиндръ (вслѣдствіе исчезанія угловъ куба при

вращеніи) заключается въ кубѣ, точно такъ же какъ шаръ въ свою очередь въ цилиндрѣ (что видно при вращеніи въ кругъ плоскости), обнаруживается законъ, всилу котораго все послѣдующее заключается въ предыдущемъ. Такимъ образомъ въ дѣтской душѣ наглядно запечатлѣются первоначальные законы протяженія, формы и движенія. Когда дитя такимъ образомъ на шарѣ и только съ нимъ однимъ получило наглядное понятіе о размѣрахъ времени и пространства, когда во второй игрушкѣ оно составило себѣ понятіе о движеніи и прислушалось при этомъ къ соотвѣтствующимъ пѣснямъ, и когда оно на этихъ играхъ и на всей своей обстановкѣ развилось на столько, что дошло до умѣнья называть отдѣльныя формы и начинаетъ все болѣе и болѣе самостоятельно заниматься отдѣльными понятіями, когда допытывается притомъ причины вещей, разлагаетъ цѣлое на его части, а части пытается вновь соединить въ одно цѣлое, то къ первымъ двумъ игрушкамъ присоединяется третья: кубъ, разрѣзанный плоскостями проходящими по серединѣ и параллельно его сторонамъ. Съ этой и на этой игрушкѣ дитя выступаетъ уже самодѣятельно изобрѣтая. Оно узнаетъ по ней, что изъ единства образуется множество частей, но что эти части сходны съ цѣлымъ и другъ съ другомъ, итакъ для него становятся наглядны понятія о сходствѣ, равенствѣ или неравенствѣ предметовъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ при раздѣленіи оно отличаетъ цѣлое отъ частей, величину отъ формы, постигаетъ назначеніе цѣлой единицы, половины, четверти, осьмушки, начинаетъ понимать значеніе словъ верхъ, низъ, внутри, наружу. Занятіе этой игрушкой должно отвѣчать троякому влеченію дѣятельности дитяти: составляя двѣ половины, четыре четверти и т. д. изъ куба, строя стулья, скамьи, столы и пр., слагая кружки, звѣзды, цвѣты и пр., дитя должно на раздѣленномъ на восемь частей кубѣ представить формы познанія, жизни и красоты. Составляя и изобрѣтая такимъ образомъ изъ 8 кубиковъ до 300 формъ, дитя подготовляетъ съ формами познанія умственную дѣятельность, съ формами жизни—практическую дѣятельность въ человѣческомъ обществѣ, а съ формами красоты—жизнь въ области чувствованій. При этомъ, какъ и во всѣхъ играхъ Фрёбеля, необходимо блюсти слѣдующія правила: 1) При всѣхъ постройкахъ ребенку для подкладки служитъ доска, раздѣленная на небольшіе, равные кубическимъ плоскостямъ квадраты, чтобы строить на ней и чтобы съ самаго начала его дѣятельности пріучиться къ порядку, тщательности и точности, къ правильности и красотѣ. 2) Чтобы ребенку сразу совершенно ясно и точно передать впечатлѣніе цѣлаго, въ себѣ замкнутаго, для этого вручите ему игрушку для собственнаго свободнаго употребленія, такъ чтобы крышка ящика была выдвинута на одну четверть, по-

томъ оборотите ящикъ и поставьте его передъ ребенкомъ; пусть онъ затѣмъ выдвинетъ всю крышку изъ-подъ ящика и подниметъ его, тогда находящіеся тамъ кубики останутся на столѣ въ видѣ большого куба. Пусть дитя въ тиши и спокойно въ волю играетъ съ этимъ кубомъ, пока взглядомъ и голосомъ не пригласитъ васъ къ соучастію, тогда обозначьте его дѣйствія словами. 3) Ни въ какой игрѣ дитя не должно разрушать; оно да примыкаетъ всегда къ данному, уже существующему, и создаетъ изъ этого новое. 4) Для всякой опредѣленной формы дитя должно употребить въ дѣло всѣ кирпичики, чтобы разъ навсегда привыкнуть заниматься со смысломъ, всегда имѣть въ виду опредѣленную цѣль въ своихъ дѣйствіяхъ,— разсматривать представляемый предметъ въ разныхъ отношеніяхъ и сочетаніяхъ, если напр. оставшійся кирпичекъ слѣдуетъ привести въ необходимую связь съ составленнымъ уже предметомъ, — пользоваться всѣмъ предлагаемымъ ему для дѣла и на потребу матеріаломъ и ничего не упускать изъ виду, не откладывать безъ толку въ сторону.—Четвертую игрушку составляетъ раздѣленный на восемь продольныхъ табличекъ кубъ, причемъ вмѣсто протяженій тѣла въ третьей игрушкѣ являются протяженія площадей, и слѣдовательно могутъ быть составляемы не только наполняющія пространство но и ограничивающія его, полыя формы жизни, познанія и красоты и причемъ ребенку становится нагляднымъ законъ равновѣсія (если на узкій край кирпичика кладется другой широкой его стороной) и законъ передачи движенія (если всѣ кирпичики ставятся одинъ за другимъ сподрядъ, такъ что при паденіи заднихъ падаютъ всѣ остальные). Эта игрушка должна также служить по преимуществу для разсказовъ коротенькихъ исторій.—Въ такомъ родѣ дитя играетъ примѣрно до 4-хъ лѣтняго возраста. Для игръ отъ 4-хъ до 6-ти лѣтъ служатъ пятая и шестая игрушки. Пятая игрушка состоитъ изъ куба, раздѣленнаго дважды по направленію къ каждой изъ его сторонъ, такъ что составляется 27 кубиковъ, изъ которыхъ 3 въ свою очередь раздѣлены каждый пополамъ, а другіе 3 на четверти. Это служитъ основою для нагляднаго постиженія алгебраической геометріи и тригонометріи: дитя видитъ передъ собою вслѣдствіе дѣленія образовавшійся треугольникъ, составляющій призму въ видѣ тѣла, оно сооружаетъ параллелограмъ и трапецію и строитъ Пиѳагорову теорему. Помимо формы знанія въ этой игрушкѣ создается множество формъ жизни и красоты, дѣйствительно подготовляющихъ къ архитектоникѣ той и другой. Шестая игрушка наконецъ состоитъ изъ куба, раздѣленнаго дважды по всѣмъ направленіямъ на дощечки, а изъ послѣднихъ шесть въ

свою очередь разбиты посрединѣ въ вышину и ширину, вслѣдствіе чего составляются четыреугольникъ и форма столбика.—Къ этимъ игрушкамъ присоединяются складныя дощечки, въ видѣ площадей куба, съ цѣлью сдѣлать наглядными отношенія между площадями. Онѣ состоятъ изъ треугольныхъ дощечекъ съ обозначеніемъ прямого, остраго и тупого угловъ, и изъ многоугольниковъ, начиная съ четырехсторонняго и восходя съ удвоеніемъ числа сторонъ до 64. Дитя составляетъ изъ нихъ правильныя фигуры, т. е. квадраты и прямоугольные четыреугольники, раздѣленные діагоналями на прямоугольные треугольники и т. п. — Деревянныя палочки служатъ при этомъ для нагляднаго представленія линій. Играя съ палочками, дитя знакомится съ отвѣственными, горизонтальными и наклонными линіями, а встрѣчая въ дѣйствительномъ мірѣ, узнаетъ ихъ и пользуется ими въ практической жизни. Невольно берется оно за грифель, чтобы на квадратной аспидной доскѣ нарисовать только что сложенныя имъ, живо представляющіяся ему фигуры.—А остальные 3—4-хъ-лѣтніе мальчики занимаются между тѣмъ плетеніемъ, чтобы играя составлять прелестныя фигуры,—сообразно съ законами, давно уже заложенными въ ихъ душѣ, благодаря играмъ. Рисуя, дѣти переходятъ отъ простѣйшихъ формъ къ болѣе сложнымъ изображеніямъ, примѣняя законъ противоположности. Другія въ то же время занимаются накалкою, идущею рука объ руку съ рисованіемъ; для этого дитя иглою накалываетъ сперва на клѣтчатой бумагѣ, а потомъ и безъ помощи клѣточекъ однѣ и тѣ же фигуры и изображенія.—Эти выкалываемые цвѣты, птицы и пр. служатъ подготовкою для пластическихъ изображеній, замѣняющихъ иглу грифелемъ и рѣзцомъ. Пластическимъ изображеніямъ и рисованію служатъ еще составленіе фигуръ при помощи такъ называемыхъ перекрестныхъ палочекъ, составленіе формъ и фигуръ изъ палочекъ и горошинъ, сверхъ того составленіе или складыванье изъ квадратныхъ бумажекъ лодокъ, коробокъ, корабликовъ и т. п.—Пѣнье украшаетъ и возвышаетъ многія изъ этихъ игръ и вводитъ такимъ путемъ дитя въ міръ звуковъ.—Вмѣстѣ съ тѣмъ и въ то же время оно переносится въ природу и жизнь ея: одно уже продолжительное пребываніе на чистомъ воздухѣ сближаетъ его съ жизнью природы; но оно и самодѣятельно вступаетъ въ эту жизнь, благодаря поручаемому ему уходу за животными, птицами, кроликами и т. п., а сверхъ того благодаря работамъ въ саду, гдѣ дитя на своихъ собственныхъ грядахъ сѣетъ и сажаетъ, копаетъ и поливаетъ, знакомясь тутъ же съ именами, наружнымъ видомъ, образомъ жизни и пр. животныхъ и растеній. Притомъ не пренебрегаются также и тѣлесны упражненія. Разныя гимнастическія игры отвѣчаютъ разнымъ сте-

пенямъ развитія дитяти. Въ „Материнскихъ и ласковыхъ пѣсняхъ“ подобныя гимнастическія игры, имѣющія цѣлью гармоническое развитіе тѣла во всѣхъ его членахъ, расположены въ восходящемъ порядкѣ и частью примкнуты къ подражанію явленіямъ природы во внѣшней жизни, сопровождаемому при исполненіи соотвѣтственными короткими пѣснями.

Предоставляя при такомъ разнообразіи игръ дѣтямъ отчасти самимъ выборъ, мы даемъ просторъ ихъ свободѣ, а съ другой стороны, если наставница возбуждаетъ болѣе продолжительный интересъ къ извѣстной игрѣ, то ограничивается произволъ дитяти, и оно пріучается къ послѣдовательности. Этотъ произволъ стѣсняется еще и вмѣстѣ съ тѣмъ навыкаетъ приспособляться къ болѣе обширному цѣлому и къ мыслямъ и влеченіямъ постороннихъ лицъ тѣмъ, что дитя, строя сперва по собственной прихоти, а потомъ по предписанію, играетъ иногда съ другими дѣтьми въ одну и ту-же игру, такъ что каждое изъ нихъ вставляетъ, напримѣръ, по одному кирпичику и т. п.

Эти дѣтскія игры наконецъ не лишены также и религіознаго освященія. Но само собою разумѣется, дитя вводится въ религію отнюдь не заучиваньемъ наизустъ непонятныхъ текстовъ изъ библіи и стишковъ изъ молитвенника. Но если въ праздникъ рождества Христова въ дѣтскомъ саду покажутъ дѣтямъ изображеніе „младенца Спасителя“ съ Богоматерью, и ясли въ видѣ транспаранта въ ярко освѣщенной бесѣдкѣ, такъ чтобы съ отраднымъ впечатлѣніемъ у нихъ соединилось впечатлѣніе о Спасителѣ человѣчества какъ о образцѣ даже для дѣтской жизни, — то этимъ и подобнымъ путемъ заложится конечно иная, болѣе глубокая основа религіи, какой правовѣрные педагогическіе механики и не чаяли никогда. Дѣтскій садъ отнюдь не имѣетъ въ виду и не долженъ пренебрегать развитіемъ богочувствія въ дѣтской душѣ. Онъ имѣетъ блюсти религіозное настроеніе. Перенесеніемъ ребенка въ одухотворенную Богомъ природу—къ цвѣтущей области весны, къ грозному величію грозы, къ жизни розъ, къ наслаждающемуся во прахѣ своимъ бытіемъ насѣкомому: вотъ гдѣ дитя должно чувствовать Бога и обрѣтать его въ каждомъ цвѣткѣ и въ каждой звѣздѣ. Отъ отношенія, въ которомъ дитя стоитъ къ своимъ родителямъ садъ долженъ вести его къ Отцу всего, что именуется чадомъ на небесахъ и на землѣ, и пріучать любить Его, наставляя блюсти Его заповѣди, т. е. чтить истину, поступать справедливо, жить въ любви, творить добро. Онъ долженъ побуждать дитя, да поучается оно выражать передъ Господомъ свое богочувствіе, чтобы этимъ укрѣплять и себя и ихъ, т. е. да молится оно Богу—такъ же какъ молятся передъ нимъ въ священныя мгновенія жизни, въ великихъ проявленіяхъ природы

и пр. Онъ наконецъ долженъ пріучить дитя, да влагаетъ оно во всякое дѣло душу свою и тѣмъ да исполняетъ божественное въ своемъ трудѣ, да будетъ оно религіозно во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ. „Кто—говоритъ Фрёбель—хочетъ рано познать Творца, тотъ долженъ рано упражнять свое собственное творчество съ сознаніемъ для осуществленія добра; потому что творить добро—вотъ въ чемъ связь между твореніемъ и творцомъ, а творить его сознательно—это сознательная связь, истинное, живое единеніе человѣка съ Богомъ, и не только единичнаго человѣка, но и человѣчества: это слѣдовательно исходная точка и вѣчная цѣль всякаго воспитанія-“

Несмотря на то, исшедшее отъ правовѣрно-теологическаго воззрѣнія противъ дѣтскихъ садовъ обвиненіе въ ереси за невѣріе и демократическій образъ мыслей было причиною, что въ Пруссіи, въ этой странѣ науки и протестантизма, дѣтскіе сады были запрещены. Министръ просвѣщенія Раумеръ отъ 7-го августа 1851-го г. далъ королевскимъ управамъ слѣдующій приказъ: „Изъ брошюры: „Высшія школы для дѣвицъ и дѣтскіе сады“ Карла Фрёбеля явствуетъ, что послѣдніе составляютъ часть Фрёбелевой соціалистической системы, имѣющей цѣлью вести юношество къ атеизму. А потому основанныя на Фрёбелевскихъ и тому подобныхъ началахъ школы не могутъ быть терпимы“. Фридрихъ Фрёбель съ своей стороны обратилъ вниманіе прусскаго министра просвѣщенія, что въ этомъ постановленіи смѣшиваются личности и ихъ стремленія, что его основныя положенія прямо противоположны заявленнымъ Карломъ Фрёбелемъ, такъ какъ его собственныя стремленія направлены къ тому, чтобы даннымъ развивающимъ педагогическимъ путемъ не только пробудить въ молодомъ поколѣніи главнѣйше духъ законности и порядка, признанія вѣчныхъ божескихъ уставовъ, но также развить въ немъ силу и волю на самомъ дѣлѣ жить согласно съ требованіями послѣднихъ, въ чемъ не трудно убѣдиться по примѣняемымъ имъ средствамъ образованія; а потому онъ и проситъ приказать надлежащимъ лицамъ разобрать его сочиненія, также его фактическую дѣятельность и всю жизнь во всѣхъ отношеніяхъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ снять несправедливо наложенное на него и на его дѣтскіе сады запрещеніе, какъ то естественно требуется самою справедливостью. Но министръ просвѣщенія Раумеръ, ослѣпленный фанатическимъ, правовѣрнымъ духомъ гоненія, не видѣлъ или не хотѣлъ видѣть истины; а потому послѣдовавшій 22-го сентября 1851-го г отвѣтъ его Фребелю гласилъ: „На прошеніе отъ 27-го истекшаго мѣсяца имѣю возразить Вашему благородію, что ни приводимыя Вами доказательства, ни разборъ приложенныхъ Вами сочиненій отнюдь не подаютъ повода отмѣнить зрѣло обсужденный мною запретъ устроенныхъ и руководимыхъ по Вашей си-

стемѣ дѣтскихъ садовъ.“ И такъ насиліе, то же самое, что помѣшало прусскимъ учителямъ принять участіе во „всеобщемъ собраніи нѣмецкихъ учителей“, восторжествовало надъ истиной, но въ одной только Пруссіи, и то только до тѣхъ поръ, пока водружено было знамя съ девизомъ Сталя: „Наука да обратится вспять!“ Въ остальныхъ нѣмецкихъ странахъ, напротивъ того, все посѣянное Фрёбелемъ во время его переѣздовъ и его лекціями, принесло обильные плоды. Съ 1849-го и 1850-го гг. онъ своими лекціями въ Дрезденѣ и Гамбургѣ пріобрѣлъ восторженныхъ приверженцевъ. А герцогъ Мейнингенской сверхъ того отвелъ для него замокъ Маріэнталь близъ Либенштейна, гдѣ Фрёбель до самой смерти своей читалъ лекціи наставницамъ дѣтскихъ садовъ. Ученицы обучались у него физіологіи, чтобы ознакомиться съ дѣтскимъ тѣломъ и съ уходомъ за нимъ на разныхъ ступеняхъ развитія; психологіи, чтобы знать человѣческую и дѣтскую душу; естествовѣдѣнью, оообенно ботаникѣ для дѣтскаго сада; исторіи культуры по отношенію къ воспитанію человѣческаго рода, особенно женщинъ; наставленію въ рукодѣльяхъ и искусствахъ для игръ и занятій въ дѣтскомъ саду, какъ то въ рисованіи, плетеніи, постройкахъ, складываніи, вырѣзываніи и пр. Такимъ образомъ Фрёбель и въ практическомъ отношеніи также далъ дѣтскимъ садамъ, какъ педагогическимъ заведеніямъ младенческаго возраста, необходимое для нихъ дополненіе. Онъ присоединилъ къ нимъ образовательное заведеніе женскаго пола. Фрёбель убѣдился, что дѣтство и жизнь женщины, женскій нравъ и уходъ за дѣтьми неразлучны другъ съ другомъ. Когда женщина внесетъ всю свою силу для развитія нѣжнаго человѣческаго зародыша въ дѣтской жизни: тогда только воспитаніе получаетъ здоровую, единственно ему свойственную основу. Потому-то основатель дѣтскаго сада и образовалъ наставницъ для послѣдняго. Потому-то онъ и хотѣлъ, чтобы дѣтскій садъ служилъ какъ бы практическимъ педагогическимъ заведеніемъ для женскаго пола: „Отъ наставницы дѣтскаго сада—говоритъ онъ—разумно любящая мать можетъ узнать: какого свойства дитя ея, какими преимуществами и недостатками темперамента снабдила его природа, какія добродѣтели и ошибки уже привиты къ нему;“ „дѣтскій садъ образуетъ настоящихъ нянекъ, что весьма важно; а наши дочери въ немъ рано уже и лучше чѣмъ гдѣ-либо пользуются наставленіемъ какъ обращаться съ дѣтьми и какъ воспитывать ихъ.“ Потому-то Фребель и стремился первоначальное дѣтское воспитаніе сдѣлать всеобщимъ жизненнымъ искусствомъ всякой женской личности.

Сдѣлавшись такимъ образомъ, какъ выражается Вихардъ Ланге, апостоломъ женскаго пола, этотъ геніальный, неутомимо дѣятельный, любовью вдохновляемый человѣкъ умеръ 21-го іюня 1852-го г.

Фребель отличался худощавымъ и высокимъ станомъ, нѣсколько выше средняго роста. Широкій лобъ его казался замѣчательно низкимъ и сжатымъ, оттого что волосы обросли лобъ, спускаясь къ лицу. Надъ глазами замѣтна была вздутая опухоль. Большіе, темные и живые глаза прикрывались частью наискось спускавшимися бровями; онъ обращался къ верху, когда говорилъ, и принималъ мистическое, то проницательное, блестящее и острое, то грустно нѣжное, робкое выраженіе—особенно когда напрасно боролся съ словами для выраженія своей черезъ край бьющей фантазіи и своего несмѣтнаго обилія идей. Эта борьба обнаруживалась какъ въ рѣчахъ, такъ и въ письмѣ, и придавала его изложенію нѣчто вставочное, натянутое, утомительное. Острый, пытливый разсудокъ рѣдко находился въ равновѣсіи съ его проницательнымъ умомъ. Его орлиный носъ былъ заостренъ книзу, какъ и все лицо. Почти лишенные губъ уста были постоянно закрыты, острый подбородокъ выдавался впередъ. Длинные, расчесанные по обѣ стороны темнорусые волосы, мало посѣдѣвшіе даже подъ старость, спускались почти до самыхъ плечъ. Походка его была скорая и энергичная; въ возбужденномъ состояніи онъ дѣлалъ большіе шаги. Въ противоположность Песталоцци, онъ одѣвался всегда чисто и все вокругъ него было опрятно и тщательно убрано. Любовь къ человѣчеству и особенно къ дѣтямъ составляла выдающуюся черту его характера. Чтобы только ласково заглянуть въ глаза дитяти, онъ часто опрометью бѣжалъ за нимъ. Оттого-то онъ съ такою магнетическою силою привлекалъ къ себѣ дѣтей и производилъ такое чарующее, возбуждающее, даже магическое впечатлѣніе какъ на дѣтскіе, такъ и на женскіе умы. Къ мущинамъ онъ не рѣдко относился безпощадно, и ему трудно было сносить противорѣчіе. Онъ съ рѣдкою проницательностью постигалъ сущность человѣчества, но не рѣдко ошибался въ единичномъ человѣкѣ, такъ что хитрымъ людямъ легко было обмануть его. Несмотря на его почти баснословное трудолюбіе и на неутомимость, несмотря на рѣшительность его воли и стремленій, онъ въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ оставался ребенкомъ во всю свою жизнь. Онъ могъ веселиться какъ дитя, играть какъ ребенокъ, и часто какъ ребенокъ смотрѣлъ на жизнь. Онъ обладалъ „серьезностью мечтателя", но почти вовсе лишенъ былъ „взгляда свѣтскаго человѣка". При его во внутрь обращенномъ чувствѣ, его идеальности и одушевленіи, онъ въ Баропѣ встрѣтилъ лицо „противоположно-равное" себѣ. Оба они относились другъ къ другу какъ идеальность и реальность, какъ идея и дѣйствительность, какъ мысль и дѣло, и все-таки оба стремились къ одной и той же цѣли. Миддендорфъ служилъ посредникомъ между ними. Онъ былъ сердцемъ кружка, языкомъ Фребеля и его Іоанномъ, добрымъ геніемъ Баропа,

у котораго преобладала склонность отдаваться матеріи и наружности, яснымъ взоромъ Фрёбеля, который за избыткомъ ума и страстности иногда поступалъ неосмотрительно, наконецъ онъ былъ главнѣйше религіознымъ средоточіемъ цѣлаго, къ которому благоговѣйно и любовно обращались и старъ и младъ. Лангеталь, несмотря на свое многолѣтнее сотрудничество и свою творческую дѣятельность при Фрёбелѣ, сохранилъ склонность къ духовному званію, которому посвятилъ себя прежде. Его набожность перешла наконецъ въ оффиціальную теологію, вслѣдствіе чего онъ внутренне понемногу отрѣшился отъ кружка. По болѣзни глазъ онъ сложилъ съ себя должность пастора и проживаетъ остатокъ дней своихъ въ Кейльгау. Здѣсь, почти совсѣмъ ослѣпнувъ, подвизается онъ все еще съ юношескою бодростью и силою и на склонѣ своей жизни, свидѣтельствуетъ, что въ немъ теологъ не въ силахъ былъ одолѣть педагога, всегда принадлежащаго „рыцарству вѣчной юности.„

Дѣло Фрёбеля по смерти его приняло небывалый размахъ: онъ посвятилъ свою жизнь на воспитаніе и преимущественно на воспитаніе младенческаго возраста—а вслѣдствіе этого и на образованіе женщины; потому-то женщина въ свою очередь и поставила цѣлью своей жизни распростаненіе дѣтскихъ садовъ. *Берта фонъ Маренгольцъ-Бюловъ*—геніально, неутомимо подвизаясь во благо человѣчества, глубоко вникнувъ въ сущность педагогическихъ идей Фрёбеля—смѣлымъ, ни передъ какимъ затрудненіемъ не останавливающимся трудомъ, насадила въ первое десятилѣтіе по смерти Фрёбеля зародыши для развитія дѣтскихъ садовъ во всѣхъ цивилизованныхъ странахъ Европы, и даже за предѣлами послѣдней, въ Америкѣ. Покинувъ Берлинъ, она водворилась съ этихъ поръ въ Дрезденѣ, основала отсюда педагодическое общество и съ помощью нѣсколькихъ единомысленныхъ педагоговъ, съ цѣлью содѣйствовать Фрёбелевскому дѣлу, возобновила издаваемое до тѣхъ поръ подъ редакціей Карла Шмидта „Современное воспитаніе“. Свой теоретическій взглядъ она подробнѣе всего изложила въ своей книгѣ: Воспитаніе къ труду и пр. Послѣ Фрёбеля и Миддендорфа мы главнѣйше ея дѣятельности одолжены тѣмъ, что дѣтскіе сады процвѣтаютъ какъ въ сѣверной, такъ и въ южной Германіи: они находятся въ Гамбургѣ, Альтонѣ, Готѣ, Зондерсгаузенѣ, Веймарѣ, Франкенгаузенѣ, Эрфуртѣ, Мейнингенѣ, Эйзенахѣ, Ордруффѣ, Апольдѣ, Альтенбургѣ, Дрезденѣ, Гёрлицѣ, Лейпцигѣ, Берлинѣ, Штуттгартѣ и пр.—Заведенія для образованія наставницъ и нянекъ для дѣтскихъ садовъ имѣются въ разныхъ городахъ Германіи. Въ Гамбургѣ до послѣдняго времени подвизалась въ этомъ дѣлѣ вторая жена, а теперь вдова Фридриха Фрёбеля. Изъ непосредственныхъ ученицъ Фрёбеля неутомимою дѣятельностью отличается Генріэтта Шра-

деръ, рожд. Брейманъ. Въ Готѣ на этомъ поприщѣ трудится Келеръ, оказавшій сверхъ того услуги примѣненіемъ Фрёбелевскихъ принциповъ къ элементарному образованію. Чрезвычайная дѣятельность обнаруживается на родинѣ Карла Шмидта, въ Ангальтѣ. Здѣсь, въ духѣ и смыслѣ покойнаго, съ необыкновенною энергіею и съ воодушевленіемъ подвизается его родственница, Ангелика Гартманъ. Тамошнее женское общество и даже правительственныя вѣдомства ревностно поддерживаютъ ее, и идея „педагогически развивающаго человѣческаго образованія" вызвала уже какъ въ Кетенѣ, такъ и въ Дессау значительныя жизненныя учрежденія. — Въ Швейцаріи, гдѣ утратились было возбужденныя самимъ Фрёбелемъ начатки, съ 1859-го г., благодаря лекціямъ баронессы Маренгольцъ, возникла новая дѣятельность для основанія дѣтскихъ садовъ и воспитанія по принципамъ Фрёбеля. Въ Бельгіи она же съ 1857-го г. проложила пути для основанія дѣтскихъ садовъ. Въ Голландіи она съ 1858-го г. ознакомила публику съ методомъ Фрёбеля и возбудила къ нему интересъ. Во Франціи она сообщила идею дѣтскихъ садовъ основателю яслей, Марбо, и госпожѣ Маллэ и положила начало для учрежденія ихъ. Благодаря ея вліянію отмѣненъ прусскій запретъ дѣтскихъ садовъ, и нововведенія Фрёбеля водворены въ прусской столицѣ. Она и теперь еще находится во главѣ движенія за Фрёбеля и за его дѣло и стремится привесть въ исполненіе послѣднее намѣренье своего друга, основать образцовое заведеніе для ухода за дѣтьми и для женскаго образованія. Въ Испаніи (Бильбао), Англіи (Лондонъ, Манчестеръ, Дублинъ), Сѣверной Америкѣ и Россіи (особенно въ Финляндіи) дѣтскіе сады пользуются живымъ интересомъ, осуществляемымъ также и на самомъ дѣлѣ. „Практическое руководство къ дѣтскимъ садамъ Фридриха Фрёбеля для наставницъ и матерей, составленное по нѣмецкимъ источникамъ I. Ф. Якобсомъ, съ предисловіемъ баронессы Маренгольцъ (Брюссель 1859)", какъ полный учебникъ, даетъ всестороннее понятіе о сущности дѣтскихъ садовъ; — а по сочиненіямъ Фридриха Фрёбеля, собраннымъ Вихардомъ Ланге и изданнымъ у Энсмена въ Берлинѣ, творца дѣтскихъ садовъ можно изучить во всѣхъ отношеніяхъ. На основаніи принциповъ Фрёбеля воспитаніе должно подвигаться впередъ. Это сознавалъ также и Мишлэ, заявивъ въ своемъ сочиненіи „Женщина": „Яснымъ духовнымъ взоромъ и въ простотѣ души своей Фребель открылъ то, чего тщетно добивались мудрецы: тайну воспитанія. Ученіе Фрёбеля—это воспитаніе нашей эпохи, и притомъ истинное. Воспитаніе по идеѣ Фрёбеля не можетъ быть ни внѣшнимъ, ни предписаннымъ, ни произвольнымъ; оно извлечено изъ самого дитяти; дитя начинаетъ исторію, творческую дѣятельность человѣческаго рода

съ самаго начала. „Въ дѣтскихъ садахъ Фребеля намъ представляются въ извѣстныхъ предѣлахъ осуществленныя идеи воспитанія настоящаго и будущаго. При нихъ и съ ними педагогическій матеріалъ впервые распредѣленъ въ органическомъ порядкѣ, такъ что въ будущемъ къ Фрёбелевымъ занятіямъ, имѣющимъ болѣе всего въ виду математику, механику и рисованіе, остается лишь присоединить экспериментальную дѣятельность въ физикѣ, химіи и физіологіи — сообразуясь конечно всякій разъ съ степенью развитія воспитанника, и сверхъ того —(что впрочемъ составляетъ главную задачу ближайшаго будущаго) — народная школа дѣйствительно должна вступить въ органическую связь съ дѣтскими садами. Съ этого и откроется новая эпоха въ развитіи народной школы, съ этого начнется истинное національное воспитаніе.

Изъ современныхъ приверженцевъ и представителей ученія Фрёбеля особеннаго вниманія заслуживаютъ: въ Гамбургѣ Іоанна Гольдшмидтъ, начальница мѣщанскихъ дѣтскихъ садовъ, въ которыхъ и для которыхъ подвизаются люди въ родѣ Ѳеодора Гофмана, Г. К. В. Тидемана, Дизеля и Роберта Мейснера; еще прежде Ѳекла Паво въ Нордгаузенѣ; Германъ Пешэ, д-ръ Паппенгеймъ, Ида Моргенштернъ въ Берлинѣ; веймарскіе учителя Шмидтъ и Зейдель, издававшіе вмѣстѣ съ А. Келеромъ журналъ: „Дѣтскій садъ и элементарный классъ“ и оказавшіе сверхъ того разными сочиненіями услуги преуспѣянію Фрёбелевскаго дѣла.

Самую точную, подробную и въ фактахъ наиболѣе вѣрную, хотя и не совсѣмъ объективно и научно изложенную біографію Фридриха Фрёбеля составилъ въ 1874-мъ г. Александръ Бруно Ганшманъ; несмотря на нѣкоторые недостатки, этотъ трудъ принадлежитъ къ самымъ значительнымъ произведеніямъ новѣйшей педагогической литературы.

---

2. НѢМЕЦКАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА ВЪ ДѢЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.

14.

Внѣшнія и внутреннія условія народной школы.

На почвѣ развитія школъ въ теченіе вѣковъ никогда не обнаруживалась жизнь болѣе дѣятельная, нежели въ 19-мъ столѣтіи, особенно въ предѣлахъ народнаго воспитанія.

Въ Пруссіи уже въ 1810-мъ г. пригласили одного изъ учениковъ Песталоцци, Целлера, въ Кёнигсбергѣ, а въ 1810—1812 отправлены были воспитанники въ Швейцарію къ Песталоцци, съ тѣмъ чтобы оттуда перенести на родину новый духъ и новый методъ: вотъ починъ къ занятію въ развитіи народной школы того главенства, которымъ какъ Пруссія, такъ и Саксонія пользовались съ тѣхъ поръ въ Германіи. Это было заслугою барона Штейна, заявившаго въ 1810-мъ г. „Если мы имѣемъ основаніе вѣрить въ лучшую будущность, въ близкій конецъ переживаемаго нами состоянія рабства, то мы тѣмъ еще болѣе обязаны закалять и укрѣплять умы, поддерживая строгія и благородныя правила, побораяр рабское чувство и противодѣйствуя этимъ путемъ такъ пагубно проявляющемуся особенно въ высшихъ классахъ духу эпохи, т. е. сластолюбію, лѣни, неуваженію или равнодушію къ убѣжденіямъ и правиламъ. Недостаточно однако руководить мнѣніями настоящаго поколѣнія, гораздо важнѣе развивать силы будущаго. А это прочнѣе всего исполняется примѣненіемъ метода Песталоцци, возвышающаго самодѣятельность духа, возбуждающаго религіозное чувство и всякія благородныя ощущенія людей, способствующаго жизни въ идеѣ, умаляющаго наклонность къ жизни въ похоти и противодѣйствующаго ей. Воспитаніе должно содѣйствовать тому, чтобы человѣкъ пріобрѣлъ не только механическія умѣнья и запасъ знанія, но чтобы въ націи возбуждался гражданскій и воинскій духъ, чтобы посредствомъ введенія гимнастическихъ упражненій вообще распространялось знаніе боевыхъ пріемовъ. Если основаннымъ на внутренней природѣ человѣка методомъ будемъ развивать изнутри каждую душевную способность и возбуждать и питать всякій благородный принципъ, избѣгать всякаго односторонняго образованія, если станемъ ревностно блюсти до сихъ поръ часто съ явнымъ равнодушіемъ пренебрегаемыми влеченіями, на которыхъ основаны сила и достоинство человѣка, любовь къ Богу, королю и отечеству, то можемъ надѣяться, что подростетъ и физически и морально сильное поколѣніе и наступитъ лучшая будущность.“—Съ этихъ поръ въ прусскую народную школу и проникъ духъ Песталоцци. Знатнѣйшіе члены училищнаго совѣта въ Пруссіи, д-ръ Христіанъ Вейсъ и Тюркъ и важнѣйшіе директоры семинарій, въ родѣ Гарниша и Дистервега, украсились именемъ Песталоцци и поддерживались духомъ его.

Остальныя нѣмецкія государства соревновали Пруссіи. Въ 1817-мъ г. система народныхъ школъ устроилась на новыхъ основаніяхъ. Въ Веймарѣ въ 1821-мъ и 1822-мъ гг. вышли новые регламенты для народныхъ школъ. Въ Баваріи начертаны новые учебные планы. Въ Баденѣ въ 1823-мъ г. открыта была семинарія въ Карлсруэ, а въ 1834-мъ вся система обученія въ великомъ герцогствѣ

получила новую организацію. Въ новѣйшее время тамъ выработанъ новый учебный уставъ, всилу котораго школа возведена въ государственное учрежденіе и утверждено совершенное отдѣленіе ея отъ церкви. Объ этомъ учебномъ уставѣ рѣчь еще впереди. Вездѣ возникали новыя школы, учебные классы и училищныя зданія. Тѣсныя мрачныя школьныя помѣщенія исчезли. Съ 1816-го и до 1832-го г. въ Прусской Саксоніи открыты 79 городскихъ училищъ и 42 сельскія школы или учебные класса, 346 учительскихъ мѣстъ въ городскихъ и 54 мѣста въ сельскихъ школахъ, 98 кистерскихъ мѣстъ отдѣлены отъ учительскихъ должностей, пріурочены 167 странствующихъ школъ, вновь выстроены 98 училищныхъ домовъ въ городахъ и 604 въ селахъ, 162 въ городахъ и 644 въ селахъ расширены или инымъ образомъ улучшены и увеличенъ доходъ 406 учительскихъ мѣстъ въ городахъ и 948 въ селахъ при ежегодныхъ издержкахъ слишкомъ въ 80000 талеровъ. Всѣ нѣмецкія государства до настоящаго времени подвигались и преуспѣвали на этомъ пути улучшенія и расширенія народной школы. Даже въ Австріи съ 1848-го г. начала развиваться система народныхъ школъ. Тамъ до 1848-го г. всеобщею нормою служило обнародованное въ 1805-мъ г. такъ называемое политическое учебное постановленіе, но нигдѣ и не думали осуществить его на дѣлѣ. Начиная съ 1848-го г. приступлено къ рѣшительнымъ улучшеніямъ и расширеніямъ обученія, приняты мѣры для лучшаго образованія учителей и для обезпеченья ихъ далнѣйшаго развитія, стараются улучшить экономическое положеніе учителей, основываются новыя школы и учебные классы. Но настоящая, на правительственномъ обязательномъ обученіи основанная система народныхъ школъ въ Австріи возстановлена лишь послѣ 1866-го г. Новый учебный уставъ изданъ 14-го мая 1868-го г. Эта имперія подала благой примѣръ всѣмъ остальнымъ государствамъ, введя дѣтскіе сады во всеобщій учебный организмъ. Такъ какъ здѣсь дѣло идетъ о проложившемъ новые пути законодательномъ актѣ, то и сообщимъ его тутъ-же.

Дѣтскіе сады.

а. Цѣль и устройство.

§ 1. Дѣтскій садъ имѣетъ задачею поддержать и восполнить домашнее воспитаніе дѣтей до ихъ поступленія въ школу, вмѣстѣ съ тѣмъ подготовить ихъ для ученія въ народной школѣ, упражняя правильнымъ образомъ тѣло и органы чувствъ и цѣлесообразно развивая душу.

§ 2. Средства для воспитанія въ дѣтскомъ саду слѣдующія: занятія, образующія творческую и техническую дѣятельность, гимнастическія игры какъ съ пѣніемъ, такъ и безъ нихъ, наглядное обученіе и бесѣды по картинамъ и предметамъ, разсказы и стишки, наконецъ легкія работы въ саду.

Всякое преподаваніе въ смыслѣ школы настрого исключается.

§ 3. Пріемъ въ дѣтскій садъ не допускается до наступленія четырехлѣтняго возраста, а выпускъ изъ него долженъ, сообразуясь съ правительственнымъ уставомъ для народныхъ школъ отъ 14-го мая 1869-го г. (§§ 21 и 23), совершиться по истеченіи шестилѣтняго возраста воспитанниковъ. Пріемъ и выпускъ дѣтей по желанію родителей или замѣняющихъ ихъ попечителей могутъ производиться во всякое время.

Дѣти, зараженныя болѣзнью, заставляющею опасаться за другихъ дѣтей, не должны быть принимаемы въ дѣтскій садъ.

§ 4. Дѣтскіе сады могутъ быть открываемы областями, учебными округами, мѣстными общинами, товариществами, также всякимъ безукоризненнымъ независимымъ частнымъ лицомъ на заключающихся въ §§ 5—16 этого постановленія условіяхъ.

Для открытія такихъ заведеній требуется разрѣшеніе мѣстнаго учебнаго вѣдомства.

Основанные областями, учебными округами и мѣстными общинами дѣтскіе сады называются „публичными", а основанные и поддерживаемые товариществами и частными лицами—„частными дѣтскими садами".

§. Дѣтскій садъ можетъ состоять или самъ по себѣ или въ связи съ народною школою. Дѣти въ немъ ежедневно, за исключеніемъ воскресныхъ и праздничныхъ дней, занимаются по два или по три часа до обѣда и по два послѣ обѣда; сверхъ того дѣтскій садъ можетъ быть устроенъ такимъ образомъ, чтобы и на остальное время дня принимать дѣтей подъ надзоръ и на содержаніе.

§ 6. Число поручаемыхъ одному надзирающему лицу дѣтей не должно превышать 40.

§ 7. Назначаемыя для дѣтскаго сада помѣщенія должны быть съ удободоступными и безопасными входами и совершенно здоровымъ положеніемъ, они должны быть свѣтлыя и достаточно просторныя для свободнаго движенія воспитанниковъ. Лѣстницы по возможности избѣгаются.

Дѣтскій садъ помимо надлежащихъ комнатъ или залъ долженъ имѣть въ своемъ распоряженіи просторное, пріятное и укромное мѣсто для игръ и движенія на чистомъ воздухѣ (т. е. садъ или дворъ съ площадками для игръ). Исключенія допускаются лишь въ большихъ городахъ и въ частныхъ дѣтскихъ садахъ.

§ 8. Дѣтскій садъ долженъ быть снабженъ необходимыми средствами для нагляднаго обученія и для занятій, надлежащими скамьями и сидѣньями, столы съ начертанными на нихъ линейными сѣтями и сообразныя устройства для тѣлесныхъ потребностей дѣтей.

§ 9. Каждый изъ дѣтскихъ садовъ руководствуется отвѣчающимъ мѣстнымъ потребностямъ уставомъ и планомъ для занятій.

§ 10. Основатель отвѣтственъ за наружное устройство, а начальникъ (начальница) за педагогическое направленіе дѣтскаго сада.

§ 11. Управленіе связаннаго съ народною школою дѣтскаго сада подлежитъ начальнику послѣдней.

Начальники (или начальницы) независимо стоящихъ дѣтскихъ садовъ должны отличаться безукоризненною нравственностью, быть не моложе 24 лѣтъ отъ роду, имѣть по крайней мѣрѣ аттестатъ зрѣлости для всеобщихъ народныхъ школъ и предъявить свидѣтельство, что они въ теченіе трехъ мѣсяцевъ по крайней мѣрѣ посѣщали хорошо устроенный дѣтскій садъ и ознакомились съ сущностью воспитанія дѣтей въ послѣднемъ. Уволить отъ предъявленія аттестата зрѣлости можетъ одинъ только министръ просвѣщенія въ тѣхъ случаяхъ, когда надлежащая педагогическая способность будетъ вполнѣ засвидѣтельствована инымъ путемъ.

§ 12. Практическое воспитаніе въ дѣтскомъ саду и непосредственныя сношенія съ дѣтьми подлежатъ наставницамъ дѣтскихъ садовъ, имѣющимъ предъявить надлежащее свидѣтельство на это званіе (20—24).

Начальница вольна также исполнять должность наставницы дѣтскаго сада, если представитъ на то свидѣтельство.

§ 13. Нянькой въ дѣтскомъ саду можетъ быть всякая здоровая и въ духовномъ отношеніи нормально организованная, нравственно безупречная личность.

§ 14. Назначеніе начальника (начальницы) надъ наставницами и няньками въ дѣтскомъ саду, согласно §§ 11—13, подлежитъ основателю его, съ обязанностью предъявить о томъ вѣдомству учебнаго округа; ему же предоставляется назначить, взимать ли и въ какихъ именно размѣрахъ плату за пользованіе дѣтскимъ садомъ.

§ 15. Всякая перемѣна начальства дѣтскаго сада или управленія имъ, также и помѣщенія, должна прежде своего исполненія быть предъявлена вѣдомству учебнаго округа.

§ 16. Посѣщеніе дѣтскаго сада со стороны публики допускается во всякое время по предварительномъ о томъ извѣщеніи.

§ 17. Дѣтскіе сады подлежатъ надзору учебныхъ вѣдомствъ. Дидактико-педагогическій надзоръ состоитъ подъ вѣдѣньемъ инспектора учебнаго округа. Въ остальномъ публичные дѣтскіе сады со-

стоятъ подъ наблюденіемъ мѣстнаго учебнаго вѣдомства, а частные—подъ надзоромъ окружного.

Мѣстному учебному вѣдомству предоставляется для непосредственнаго наблюденія за публичными дѣтскими садами назначить женскій комитетъ изъ принадлежащихъ къ общинѣ членовъ. На него возлагается обязанность посѣщать по временамъ заведенія и представлять мѣстному учебному вѣдомству клонящіяся къ пользѣ дѣтскаго сада заявленія.

§ 18. Дѣтскіе сады, въ которыхъ не соблюдаются содержащіяся въ этомъ постановленіи правила или обнаруживаются вредные для достиженія цѣли недостатки, имѣютъ быть закрываемы правительственнымъ учебнымъ вѣдомствомъ.

в. Образованіе наставницъ дѣтскихъ садовъ.

§ 19. Для образованія наставницъ дѣтскихъ садовъ, насколько оно не выполняется публичными учебными заведеніями для учительницъ, устроиваются при нѣкоторыхъ изъ этихъ заведеній особые учебные курсы.

§ 20. Свидѣтельство зрѣлости, въ которомъ заявлено объ удовлетворительно выдержанномъ испытаніи касательно теоретико-практическаго знанія дѣтскаго сада, даетъ также право на занятіе должности наставницы въ дѣтскомъ саду.

I. Учебный курсъ продолжается одинъ годъ. Число принимаемыхъ воспитанницъ не должно превышать 40.

II. Для пріема требуется:

1. Возрастъ не менѣе 16-ти и не свыше 30-ти лѣтъ отъ роду;

2. физическая благонадежность;

3. нравственная непорочность;

4. размѣръ знанія и умѣнія, предписываемый школьнымъ и учебнымъ уставомъ для преподавателей въ общихъ народныхъ школахъ и провѣряемый на пріемномъ испытаніи;

5. музыкальный слухъ и хорошій голосъ для пѣнія.

III. Предметы преподаванія слѣдующіе:

1. Педагогика, примѣняемая къ воспитанію малолѣтнихъ и къ теоріи дѣтскаго сада.

2. Руководство къ занятіямъ и играмъ дѣтскаго сада.

3. Языкознаніе и предметное обученіе: чтеніе и сочиненія, наставленіе въ бесѣдахъ по поводу общественныхъ предметовъ и картинъ, усвоеніе матеріала для разсказовъ, для нагляднаго обученія и для заучиванья наизустъ, руководство къ практическому примѣненію послѣдняго.

4. Знаніе геометрическихъ фигуръ и рисованіе сообразно съ потребностями дѣтскаго сада.

5. Пѣніе.

6. Гимнастика.

Сверхъ того, кандидатки этого курса, въ теченіе цѣлаго года, должны подъ надлежащимъ надзоромъ участвовать въ практической дѣятельности въ дѣтскомъ саду.

Учебный планъ утверждается министромъ просвѣщенія.

IV. По окончаніи учебнаго курса, воспитанницы, на основаніи удовлетворительно выдержаннаго теоретико-практическаго испытанія, получаютъ свидѣтельство на право наставницъ дѣтскихъ садовъ.

§ 22. Свидѣтельство на право наставницы дѣтскаго сада можетъ быть пріобрѣтено также лицами, которыя къ этой должности приготовились частнымъ изученіемъ и по малой мѣрѣ трехмѣсячнымъ посѣщеніемъ хорошо устроеннаго дѣтскаго сада, а сверхъ того успѣшно выдержали теоретико-практическое испытаніе въ одномъ изъ учебныхъ заведеній для учительницъ.

§ 23. Помимо особыхъ учебныхъ курсовъ при публичныхъ педагогическихъ заведеніяхъ для учительницъ, курсы для образованія наставницъ дѣтскихъ садовъ могутъ, съ разрѣшенія министра народнаго просвѣщенія, быть соединены также съ благоустроенными публичными и частными дѣтскими садами. Такіе учебные курсы могутъ отъ министра получить право на выдачу законныхъ свидѣтельствъ (право публичности), съ тѣмъ условіемъ, чтобы учебный планъ не уклонялся въ существенномъ отъ учебнаго курса при публичныхъ педагогическихъ заведеніяхъ для учительницъ, чтобы при назначеніи наставницъ испрашивалось разрѣшеніе правительственнаго учебнаго вѣдомства и окончательное испытаніе производилось подъ вѣдѣньемъ одного изъ членовъ послѣдняго, безъ согласія котораго не можетъ быть выдаваемо свидѣтельство на должность наставницы.

§ 21. Свидѣтельства на должность наставницы дѣтскихъ садовъ, пріобрѣтаемыя внѣ странъ, имѣющихъ представителей въ рейхсратѣ, пользуются правами лишь съ разрѣшенія министра народнаго просвѣщенія.

c. Подготовка дѣвицъ при посредствѣ дѣтскаго сада для воспитанія и ухода за дѣтьми.

§ 25. Дѣвицы изъ высшихъ классовъ въ народныхъ и мѣщанскихъ школахъ должны по мѣрѣ возможности принимать поочередно участіе въ играхъ и занятіяхъ дѣтскаго сада.

Сверхъ того, каждый изъ начальниковъ и каждая изъ начальницъ вольны прошедшимъ курсъ обязательнаго обученія дѣвицамъ сообщать правила для естественнаго ухода за дѣтьми и выдавать имъ свидѣтельства объ оказанныхъ ими успѣхахъ.

Для образованія учителей, все болѣе и болѣе снискавшихъ себѣ въ новѣйшее время всеобщее уваженіе, открыты вновь

учрежденныя и заново организованныя, самостоятельныя и достаточными учебными средствами снабженныя семинаріи. Магистратъ города Вѣны открылъ для учителей новаго рода, образовательное заведеніе, не имѣющее до сихъ поръ ничего себѣ подобнаго, а именно педагогическій институтъ. Магистратъ возъимѣлъ достохвальное и современное намѣреніе поднять народныя школы Вѣны, возвысивъ образованіе учителей. Чтобы избѣжать вліянія все еще сильнаго въ Австріи духовенства, хотѣли устроить не семинаріи въ обыкновенномъ смыслѣ этого слова, но заведеніе для дополнительнаго образованія учителей, получившихъ уже отъ правительства аттестатъ зрѣлости, и слѣдовательно оказавшихся уже благонадежными также и въ религіозномъ отношеніи. Чтобы придать заведенію независимый отъ церкви характеръ, магистратъ хотѣлъ какъ учрежденіе этого заведенія такъ и управленіе имъ обратить просто въ келейное дѣло, въ которое въ сущности нечего вмѣшиваться австрійскому правительству, хотя конечно онъ и не думалъ оспоривать у послѣдняго права верховнаго надзора. Какъ ни своевременна и ни превосходна была творческая мысль Вѣнскаго магистрата, и хотя у него нельзя было отнять права поступать въ этомъ крайне важномъ дѣлѣ самостоятельно, однако правительство, находясь подъ вліяніемъ духовенства, рѣшительно возстало противъ этого предпріятія. Но и магистратъ въ свою очередь отнюдь не „отступилъ доблестно", а напротивъ, со всею энергіею сталъ преслѣдовать свой планъ. Послѣ многолѣтней борьбы правительство уступило, вѣроятно вслѣдствіе вмѣшательства свыше. Это совершилось 1-го ноября 1867-го г. Чтобы заручиться лучшими учителями отправлены были въ Германію свѣдущіе въ этомъ дѣлѣ люди. Директоромъ назначили Фридриха Диттеса, бывшаго въ то время директоромъ семинаріи въ Готѣ. Октября 12-го 1868-го г. открыто было заведеніе, поистинѣ единственное въ своемъ родѣ на поприщѣ педагогической практики. Оно доставляетъ учителямъ какъ теоретическое, такъ и практическое дополнительное образованіе. Тамъ преподается нѣмецкій языкъ и нѣмецкая литература, математика, естественныя науки, географія и астрономія, антропологія, исторія педагогики, методика, рисованіе и лѣпка, наконецъ, насколько допускается временемъ, латинскій и французскій языки, пѣніе и гимнастика.—Преподаваніе во всѣхъ отношеніяхъ стремится ввести въ дѣло основныя начала нѣмецкой педагогики. „Воспитанниками" заведенія считаются молодые люди, принимающіе участіе какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ обученіи. Остальные соучастники теоретическаго обученія называются „слушателями курсовъ". Курсъ для „воспитанниковъ" длится три года. Заведеніе находится въ великолѣпномъ и превосходномъ зданіи и

посѣщается около 160 воспитанниковъ и слушателей. Директоръ заведенія приводитъ слѣдующія обстоятельства, противодѣйствующія размноженію послѣднихъ: „Вопервыхъ, смертные случаи и тяжкія болѣзни постоянно лишали педагогическій институтъ многихъ воспитанниковъ и слушателей. Вовторыхъ, правильное посѣщеніе педагогическаго института возлагаетъ на учителей, которые занимаютъ должность въ публичной школѣ, а сверхъ того для пополненія доходовъ вынуждены давать еще частные уроки, большія физическія и умственныя усилія и значительныя денежныя жертвы; потому-то нѣкоторые изъ нихъ, поступавшіе въ заведеніе съ ревностнымъ стремленіемъ, всегда послѣ трудной борьбы находились вынужденными отказаться отъ дальнѣйшаго посѣщенія. Втретьихъ, слѣдуетъ принять въ соображеніе, что прежде значительная часть вѣнскихъ учителей находилась въ клерикальномъ лагерѣ, а нѣкоторые и теперь еще находятся тамъ; вотъ почему они враждебно относились и все еще относятся къ педагогическому институту. Вчетвертыхъ, слѣдуетъ замѣтить, что въ предѣлахъ самаго института возникали разногласія, которыя необходимо повредили какъ достоинству заведенія, такъ и числу его посѣтителей. Наконецъ, должно обратить вниманіе на то, что посѣщеніе педагогическаго института ни для кого не обязательно, и слѣдовательно посѣщеніе этого заведенія не даетъ тѣхъ выгодъ, на которыхъ основано посѣщеніе народныхъ школъ, учительскихъ семинарій, реальныхъ училищъ, гимназій, университетовъ и пр. Педагогическій институтъ не обезпечиваетъ за своими воспитанниками и слушателями ни матеріальныхъ выгодъ, ни правъ на служебную должность. Посѣщеніе его—дѣло доброй воли каждаго. Свидѣтельство объ испытаніи учитель можетъ получить лишь отъ правительственной экзаминаціонной коммиссіи, а не въ педагогическомъ институтѣ, который не что иное какъ о б р а з о в а т е л ь н о е з а в е д е н і е. Способъ приготовиться къ испытанію предоставленъ на произволъ каждаго. Такимъ-то образомъ педагогическій институтъ въ сущности имѣетъ лишь характеръ вольнаго общества для дополнительнаго образованія, снабженнаго конечно, средствами, силами и учрежденіями, какія не могутъ быть добыты одною только самопомощью учителей. Главная притягательная сила педагогическаго института заключается въ его успѣхахъ. Только тогда, когда посѣтители заведенія за возложенныя на нихъ жертвы достигаютъ отвѣчающей пользы въ основательномъ образованіи, можно разсчитывать на ихъ дальнѣйшее пребываніе. Благодаря такому положенію дѣлъ, нѣкоторые изъ посѣтителей педагогическаго института, сдавъ благополучно необходимый правительственный экзаменъ, просто выходятъ изъ института даже среди курса, либо оттого что ихъ тѣснитъ нужда, либо оттого что они

лишены болѣе основательнаго стремленія; но благодаря тому же самому многіе изъ учителей, съ честью выдержавъ всѣ испытанія, все-таки продолжаютъ посѣщать институтъ, уже единственно ради полной преданности дѣлу, изъ чистой любви къ наукамъ и къ педагогическому призванію".—Несмотря ни на какія препятствія, положеніе этого своеобразнаго заведенія не только обезпечено, но настоящее состояніе его нельзя не признать весьма отраднымъ, и примѣръ, поданный Вѣнскимъ магистратомъ, достоинъ всякаго соревнованія.

Отъ современныхъ семинарій для учителей народныхъ школъ Карлъ Шмидтъ, бывшій членъ училищнаго совѣта и директоръ семинаріи въ Готѣ, въ своемъ сочиненіи: „Къ реформамъ учительскихъ семинарій и народной школы, Кетенъ 1863", требуетъ слѣдующее: Семинарія должна быть разсматриваема какъ высшая школа для образованія учителей народныхъ школъ. „Этимъ отвергается тотъ взглядъ, по которому учительскія семинаріи низводятся къ подготовительнымъ заведеніямъ для практическихъ нуждъ и вслѣдствіе чего думаютъ, будто учителю необходимо знать только то, что преподается имъ въ его школѣ, а потому требуютъ, чтобы въ семинаріи обучали по тѣмъ же учебнымъ средствамъ, какими преподаваніе пользуется и въ народной школѣ." Образованіе въ семинаріи имѣетъ цѣлью: „дать воспитанникамъ основательное общечеловѣческое, въ основѣ религіозно-нравственное, истинно національное образованіе, теоретически ознакомить ихъ съ задачами обученія и воспитанія, также съ естественнымъ рѣшеніемъ послѣднихъ, а практически посредствомъ наглядки и упражненій наводить ихъ на путь, на который имъ послѣ придется ступить въ практической должности." Особаго заведенія для подготовки въ семинарію не существуетъ. Всякій поступающій въ нее долженъ обладать по крайней мѣрѣ тою степенью научнаго образованія, какая достигается въ высшемъ классѣ реальнаго училища. Пансіонеры въ бывшемъ доселѣ значеніи слова не должны быть допускаемы. Образованію будущихъ учителей, имѣющему своею конечною цѣлью образованіе характера, слѣдуетъ споспѣшествовать съ одной стороны отрицательно—предоставленіемъ необходимой свободы и нестѣсняемостью, а съ другой—положительно при посредствѣ твердости характера учителей въ семинаріи, сношенія учителей съ учащимися, всего житья-бытья и господствующаго тона въ семинаріи. Образованіе въ семинаріи распадается на педагогическое, научное и художественное. Теоретико-педагогическое образованіе имѣетъ своею основой антропологію, предписывающую законы обученія и воспитанія, требуетъ также

вникновенія въ ходъ историческаго развитія воспитанія и обученія; практически-педагогическое образованіе состоитъ во введеніи въ методологію и въ упражненіи какъ примѣнять ея требованія при посредствѣ занятій семинаристовъ въ школѣ семинаріи. Научное образованіе должно сдѣлать семинаристовъ способными усвоить себѣ науки въ такомъ объемѣ, чтобы они владѣли послѣдними на тотъ даже случай, еслибъ народная школа, стремясь къ высшей цѣли, потребовала введеніе ихъ въ возможно бóльшихъ размѣрахъ. Пусть учитель народной школы своимъ образованіемъ превышаетъ бóльшую часть членовъ общины, какъ для достиженія умственнаго авторитета, такъ и для того, чтобы предложить при случаѣ свои услуги для подготовки всѣхъ дѣтей, даже тѣхъ, которыя стремятся къ высшему образованію. Всякая наука, а слѣдовательно также и преподаваемая въ семинаріи, сводится къ Богу, природѣ и человѣку. Преподаваніе закона Божія должно завершиться изложеніемъ развитія христіанства и христіанской церкви, а преподаваніе языка—исторіею нѣмецкой литературы. На преподаваніе исторіи необходимо обратить особенное вниманіе; германская исторія выступаетъ при этомъ на первый планъ. Плодотворное обученіе естественнымъ наукамъ необходимо предполагаетъ основательное изученіе математики; физика, химія и естественная исторія должны ввести насъ въ сокровенную мастерскую природы, а примѣненіе микроскопа дать возможность заглянуть въ жизненные процессы естественныхъ предметовъ. Географія должна дать общій обзоръ и понятіе о связи въ міровой жизни. Художественному образованію въ семинаріи слѣдуетъ споспѣшествовать обученіемъ гимнастикѣ, чистописанію, рисованію и музыкѣ. Методъ во всемъ евристическій; система преподаванія измѣняется смотря по потребности, такъ какъ не въ одной только системѣ вопросовъ единственное спасеніе.—Въ семинаріи три класса, изъ коихъ каждый съ однолѣтнимъ курсомъ.— Правительство въ Саксонскомъ королевствѣ достойнымъ образомъ поддержало стремленіе учителей народныхъ школъ возвысить собственное образованіе, что всегда служило къ чести этого сословія и что съ 1848-го г. заявлялось все громче и настоятельнѣе. Высшее учебное вѣдомство въ Саксоніи постановило въ новѣйшее время слѣдующее: „Между тѣмъ какъ возлагаемыя на народную школу требованья возрастаютъ изъ года въ годъ и вслѣдствіе того отъ директоровъ и старшихъ учителей при мѣщанскихъ школахъ требуется также болѣе обширное профессіональное образованіе, какого не могутъ и по ихъ настоящему назначенію не должны давать учительскія семинаріи, въ то же время число академически образованныхъ людей, поступавшихъ на подобныя мѣста, хоть вообще

въ надеждѣ на вступленіе впослѣдствіи въ духовную должность, значительно сократилось. А потому, чтобы удовлетворить все болѣе и болѣе ощущаемой вслѣдствіе того потребности и вмѣстѣ съ тѣмъ обучавшимся въ семинаріи учителямъ, которые желаютъ навсегда и исключительно посвятить свою дѣятельность народной школѣ, доставить возможность усвоить себѣ потребное для сказанныхъ мѣстъ общее и высшее образованіе, министерство постановило разрѣшить, въ видѣ опыта, чтобы нѣкоторые, особенно изъ отличныхъ учителей посѣщали Лейпцигскій университетъ, и предписываетъ поэтому, съ согласія прикосновенныхъ къ дѣлу государственныхъ министровъ, слѣдующее: § 1. Учителямъ, которые съ цѣлью высшаго образованія для учительской должности желаютъ посѣщать Лейпцигскій университетъ, не имѣя притомъ возможности предъявить установленный гимназическій аттестатъ зрѣлости, разрѣшить это въ продолженіи двухъ лѣтъ кряду. § 2. Эти учителя должны сдать предписанные закономъ экзамены и во всякомъ случаѣ на кандидатскомъ испытаніи удостоиться 1-й отмѣтки „отлично“ (эта отмѣтка часто не появляется въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ), или по малой мѣрѣ первой степени 2-й отмѣтки „хорошо съ отличіемъ“, сверхъ того исправлять должность въ публичной школѣ и какъ объ этомъ, такъ и вообще о своемъ поведеніи предъявить надлежащее свидѣтельство. Сказанное свидѣтельство должно быть выдано инспекторомъ мѣстныхъ школъ, закрѣплено инспекторомъ и директоромъ округа. § 3. По истеченіи двухгодичнаго срока академическихъ занятій, эти учителя имѣютъ подвергнуться испытанію и для того своевременно заявить объ этомъ въ состоящую въ Лейпцигѣ экзаменаціонную коммиссію для высшихъ учительскихъ мѣстъ, которая на этотъ конецъ и приметъ надлежащія мѣры. § 4. Это испытаніе распадается на письменное и изустное и простирается въ сущности на предметы, означенные въ регламентѣ касательно сдаваемыхъ кандидатами на высшую учительскую должность экзаменовъ. Болѣе подробныя постановленія явятся въ свое время. § 5. Выдержавшіе это испытаніе учителя получаютъ право на занятіе должности въ тѣхъ заведеніяхъ, которыя значатся въ упомянутомъ здѣсь въ § 4 регламентѣ. § 6. Но учителя посѣщающіе университетъ не выдержавъ предварительно экзамена зрѣлости въ гимназіи, ни въ какомъ случаѣ не допускаются къ факультетскимъ занятіямъ.“ Въ Саксоніи сверхъ того имѣется въ виду расширить курсъ въ семинаріи съ 4 на 6 лѣтъ и умножить въ ней число учительскихъ мѣстъ.

Согласно съ Карломъ Шмидтомъ, Карлъ Рихтеръ требуетъ (Реформа учительскихъ семинарій 1874),

„чтобы подготовка къ вступленію въ семинарію достигала

равномѣрной съ цѣлью реальной школы высоты, но доставлялась не въ особомъ, а съ самой семинаріей связанномъ приготовительномъ заведеніи;

чтобы семинарія, какъ профессіональная школа, главнѣйше ставила себѣ задачею педагогическое образованіе своихъ воспитанниковъ и путемъ развивающаго, поощряющаго, возбуждающаго умъ метода доставляла основательное теоретическое и практическое образованіе;

чтобы при назначеніи учителей въ семинаріи прилагалось мѣрило не церковной правовѣрности, а испытаннаго научнаго и практичнаго образованія и твердости благороднаго характера;

чтобы жизнь въ семинаріи имѣла вольный, способствующій индивидуальному развитію характеръ, связующій воспитанниковъ съ свѣжимъ дыханіемъ жизни, и видъ, соединяющій ихъ съ учителями въ тѣсное, носимое взаимнымъ уваженіемъ и любовью общество, безъ всякаго внутренняго пансіона;

чтобы заведеніе снабжалось вдоволь всѣмъ необходимымъ, находилось въ оживленной многолюдствомъ части города, образовало совмѣстно подъ одною кровлею всѣхъ будущихъ учителей народныхъ школъ безъ исключенія, къ какимъ бы городамъ, странамъ и вѣроисповѣданіямъ они ни принадлежали, и

чтобы вопреки постановленіямъ и законамъ, семинарія обладала достаточнымъ просторомъ для свободы движенія и при посредствѣ разныхъ учрежденій состояла въ живыхъ сношеніяхъ какъ съ народными школами, такъ и съ общественною жизнью."

Поставленныя Карломъ Шмидтомъ и Карломъ Рихтеромъ высокія требованія могутъ вообще войти въ силу конечно только тогда, когда оклады будутъ такого рода, что сыновья образованныхъ и зажиточныхъ сословій, въ виду черезъ-чуръ великихъ лишеній и заботъ о пропитаніи, не убоятся посвящать себя высокому и благодатному призванію народнаго образованія. Во всѣхъ государствахъ цивилизованнаго человѣчества многое уже сдѣлано для улучшенія большею частью непростительно дурныхъ окладовъ учителей; но до сихъ поръ остается сдѣлать еще гораздо болѣе. Этому въ концѣ концовъ будетъ удовлетворено лишь тогда, когда семейства признаютъ всю важность воспитанія и будутъ доброхотнѣе на жертвы. Казенная школа, съ ея чрезмѣрно дешевою платою за ученіе, явно избаловала родителей, такъ что, не смотря на вообще поразительно поднявшееся благосостояніе и на связанный съ этимъ упадокъ денежной цѣнности, въ общинахъ обнаруживается мало склонности удовлетворить справедливымъ требованьямъ учителей касательно матеріальныхъ благъ жизни.

Скудно вознаграждаемое, голодающее сословіе учителей народной

школы въ Пруссіи нашло себѣ въ В. Н. Юттингѣ дѣятельнаго ходатая и поборника. Въ своемъ сочиненіи „Исторія ухудшенія, содержанія прусской народной школы“ Юттингъ обнаружилъ, что это ухудшеніе, начиная съ 1820-го года, совершалось по мѣрѣ того, какъ возрастали цѣны всѣхъ средствъ для удовлетворенія нашихъ житейскихъ нуждъ. По настоянію Юттинга была подана какъ императору Вильгельму, такъ и обѣимъ палатамъ ландтага памятная записка, ясно излагающая неудовлетворительное содержаніе учителей прусскихъ народныхъ школъ. Съ тѣхъ поръ въ Пруссіи, и въ другихъ краяхъ Германіи положеніе нѣсколько улучшилось; но хотя вообще и убѣдились окончательно въ дѣйствительно доказанномъ ухудшеніи, но все-таки еще не успѣли приступить къ настоящему улучшенію. По новѣйшимъ показаніямъ въ Пруссіи все еще находится 1926 учителей съ годовымъ окладомъ отъ 50 до 100 талеровъ, и не менѣе 30.519 учителей, получающихъ въ настоящее время отъ 50 до 300 талеровъ жалованья. Въ началѣ семидесятыхъ годовъ, отличавшихся быстрымъ повышеніемъ цѣнъ на всѣ жизненные припасы, оклады въ среднемъ выводѣ въ Пруссіи поднялись въ Прусской провинціи съ 160 на 161 талеръ, въ Познани съ 144 на 149 талеровъ, въ Помераніи съ 145 на 149, въ Силезіи съ 158 на 175, въ Саксоніи съ 235 на 242 талера, въ Рейнской провинціи съ 192 на 201 талеръ, въ Вестфаліи съ 191 на 197 талеровъ и въ Гогенцоллернѣ съ 166 на 209 талеровъ, тогда какъ въ провинціи Бранденбургѣ, за исключеніемъ города Берлина, прежній окладъ въ 206 талеровъ въ среднемъ выводѣ остался все тотъ же. Да и остальныя государства въ Германіи не могутъ похвалиться улучшеніемъ жалованья. Пруссіи слѣдовало бы поболѣе нежели съ однимъ милліономъ приступить къ улучшенію оклада учителей въ народныхъ школахъ; потому что финансовое положеніе этого государства въ настоящее время превосходное. Чистый доходъ по представленному министромъ финансовъ отчету за 1874-ый г. тамъ равнялся 249.629.485 талеровъ, а расходъ 241.694.726 талеровъ; а по смѣтѣ доходъ предполагался въ 232.784.017 талеровъ и такой же расходъ. Итакъ доходъ превысилъ смѣту на 16.871.468 талеровъ, а расходъ—на 9.936.709 талеровъ; при такъ называемомъ чрезвычайномъ управленіи получено доходу 80.183.504 т., а израсходовано 81.330.804 талер., итакъ оказался излишекъ въ 1.147.300 талеровъ; въ итогѣ выходитъ слѣдовательно, что сверхъ смѣты израсходовано 11.084.009 талеровъ. За вычетомъ этого избытка расхода изъ избытка дохода остается въ распоряженіи излишекъ въ 5.787.459 талеровъ.—При такихъ-то благопріятныхъ условіяхъ школьные учителя обходились Пруссіи ежегодно въ $16^1/_3$ милліоновъ талеровъ. Въ эту сумму платою за ученіе вошло

$3^1/_4$ милліоновъ, а общими и другими путями $10^1/_3$ милліоновъ, государство же изъ своихъ средствъ присовокупило 2.740.000 талеровъ. Такъ какъ въ немъ считается 25.000.000 жителей, то на каждаго изъ нихъ приходится по $3,_{288}$ зильбергрошеновъ. Бюджетъ государственныхъ расходовъ Пруссіи въ 1874-мъ г. по смѣтѣ простирался до 232.758.017 талеровъ, изъ этого всего только $2,_{74}$ милліоновъ пришлось на школьное образованіе народа, итакъ около $1,_{17}$ прц. Городъ Лейпцигъ въ 1874-мъ г. выдалъ $28,_4$ прц. со всего расхода на школьное образованіе. Городъ Лейпцигъ въ 1873-мъ г. расходовалъ всего 1.071.400 талеровъ, изъ этого на школы 306,040 талеровъ, а населеніе его равняется 106.918 человѣкъ. Итакъ на каждаго изъ жителей приходится по $2,_{86}$ талеровъ, слѣдовательно въ 26 слишкомъ разъ болѣе, нежели выдается со стороны Пруссіи. Мы видимъ, что государству интеллигенціи надо еще много исправиться въ этомъ отношеніи, и оно не въ правѣ гордиться милліономъ прибавки на учителей народныхъ школъ.

Крайне несправедливо то, что на посѣтителя высшаго училища причитается гораздо бóльшая прибавка, нежели на ученика народной школы. И въ самомъ дѣлѣ, каждый гимназистъ въ Шлезвигъ-Голштиніи обходится въ $66,_{74}$ талеровъ, въ Ганноверѣ въ $47,_{50}$, въ Гессенъ-Нассау въ $59,_{44}$, въ Бранденбургѣ въ $65,_{07}$, въ Познани въ $40,_{66}$ талеровъ и пр. Государство расходуетъ при этомъ въ Шлезвигъ-Голштиніи $29,_{42}$ талеровъ, въ Ганноверѣ $13,_{65}$, въ Гессенъ-Нассау $17,_{60}$, въ Бранденбургѣ $6,_{60}$, въ Познани $20,_{91}$, талеровъ. А теперь сочтите-ка, что обходится государству ученикъ такъ называемой народной школы! Въ самомъ дѣлѣ, для народныхъ, собственно для бѣдныхъ школъ у насъ черезъ-чуръ мало денегъ; народная школа пользуется однѣми крохами, которыя остаются, когда уже обезпечены дѣти зажиточныхъ людей.

Учрежденіе высшихъ школъ далеко превосходитъ дѣйствительную потребность въ нихъ, оттого что драгоцѣнныя преимущества, которыми ихъ надѣлили, возбуждаютъ самую сильную пружину въ человѣческой натурѣ, а именно эгоизмъ, и вездѣ открываютъ для него радушный пріемъ. Изъ этихъ преимуществъ самое сильное одногодовая военная служба. Она-то и заставляетъ дѣтей мало достаточныхъ переходить изъ народныхъ школъ въ высшія училища, которыя вслѣдствіе этого въ большихъ городахъ и страдаютъ въ низшихъ классахъ водянкой, а въ высшихъ чахоткой, вытѣсняются такимъ образомъ изъ ихъ настоящей сферы и низводятся до приготовительныхъ заведеній для одногодовой службы. Пусть слѣдующія данныя докажутъ, какъ велико это зло. Во всѣхъ 217 гимназіяхъ въ Пруссіи въ зимній семестръ 1872—73-хъ гг. находилось 62,513 учениковъ, изъ коихъ въ теченіе и подъ конецъ семестра 7.253

покинули заведеніе, но едва $^1/_6$ изъ этого числа окончили курсъ (1.072). Въ 78 реальныхъ училищахъ перваго разряда было 25,583 ученика, изъ коихъ 3.666 покинули эти заведенія и только 271 окончили курсъ, слѣдовательно менѣе $^1/_{13}$ изъ числа вышедшихъ. Не считая вышедшихъ уже изъ низшихъ классовъ гимназіи, изъ однихъ третьихъ въ практическую жизнь поступило 2.014 учениковъ (итакъ почти вдвое болѣе нежели число окончившихъ курсъ); изъ тѣхъ же классовъ реальныхъ училищъ перваго разряда 1.626 (итакъ вшестеро противъ окончившихъ курсъ). Но прибавивъ къ этому выбывшихъ изъ низшихъ классовъ, мы видимъ, что изъ этихъ заведеній ежегодно выходитъ около 7.500 учениковъ, большая часть которыхъ посѣщала эти дорого обходящіяся общинамъ заведенія единственно ради преимуществъ. При этомъ само собою разумѣется что подобнаго рода ученики составляютъ наибольшее число неспособныхъ (къ наукамъ, а именно къ древнимъ языкамъ) и нерадивыхъ; они только вредятъ заведеніямъ, служа тормазомъ въ дѣлѣ обученія и дурнымъ примѣромъ для остальныхъ. Это господство увольняющаго отъ военной службы свидѣтельства характеризуетъ нашу эпоху на педагогическомъ поприщѣ; оно оказывается пагубнымъ какъ вверху, такъ и внизу: вверху—вслѣдствіе только что изложеннаго, а внизу—въ томъ отношеніи, что такъ называемою народной школой пренебрегаютъ при этомъ въ той мѣрѣ, въ какой стараются о размноженіи высшихъ училищъ. Пока будетъ длиться господство этого жалкаго призрака, до тѣхъ поръ мы едвали дождемся зеленой вѣтки, а потому первою задачею руководящихъ личностей да будетъ, снять съ плечъ школы бремя, черезъ-чуръ долго и черезъ-чуръ тяжко ее гнетущее.

При такихъ-то существующихъ жалкихъ условіяхъ, само собою разумѣется, долженъ былъ наступить недостатокъ въ учителяхъ народныхъ школъ. Этотъ недостатокъ и въ настоящее время все еще великъ и страшенъ. Въ 1872-мъ году въ Пруссіи оказались незанятыми 595 самостоятельныхъ и 474 вспомогательныхъ учительскихъ мѣстъ; 1.792 должности отправлялись людьми, вовсе еще не имѣвшими на то права, а сверхъ того потребовалось бы еще 790 учителей, еслибъ пришлось на каждую сотню дѣтей назначить по одному, такъ что въ Пруссіи недостовало въ этомъ случаѣ 3.651 учителя. Да и въ другихъ нѣмецкихъ краяхъ недостатокъ въ учителяхъ также сдѣлался хроническимъ, и даже въ Саксоніи, сравнительно съ прочими нѣмецкими владѣніями вообще лучше вознаграждающей своихъ учителей, въ 1874-мъ остались вовсе незанятыми 152 учительскія мѣста, а считая при этомъ другія должности въ школахъ, крайне нуждающихся вслѣдствіе переполненія ихъ дѣтьми въ усиленіи учебныхъ средствъ, недостаетъ 333 учителя.—Надо опасать-

ся конечно, что матеріальнымъ путемъ едва-ли можно помочь горю. Такъ называемый учитель народныхъ школъ пріобрѣтаетъ научное образованіе, составляющее почти середину между образованіемъ прежняго ремесленнаго мастера, занимавшагося между прочимъ также преподаваніемъ, и—его академически образованннаго товарища. Послѣдній презираетъ учителя и въ лучшемъ случаѣ соболѣзнуетъ о немъ; для учителя нѣтъ надежды на повышеніе снизу вверхъ. Итакъ не только въ общественномъ положеніи, но даже въ средѣ его товарищей по призванію представляется ему мало отраднаго. Откуда же при такихъ условіяхъ явиться охотѣ къ званію учителя народной школы? Нельзя не похвалить, что въ Саксоніи для способнаго учителя народной школы не совсѣмъ еще закрытъ доступъ кверху и что отвѣчающія Фальковскимъ постановленіямъ отъ 15-го октября 1872-го г. реформы представляютъ уже нѣкоторый просторъ.

Хорошія зданія для школъ по мнѣнію Ланга въ Брауншвейгѣ (Потребности цѣлесообразнаго зданія для школы и принадлежащихъ къ нему помѣщеній 1862) должны удовлетворять слѣдующимъ требованьямъ: Для постройки слѣдуетъ отвести отдѣленное отъ остальныхъ домовъ мѣсто,—пусть положеніе его будетъ нѣсколько вызвышено надъ окружающею мѣстностью и обращено къ наиболѣе открытому и прекрасному виду въ окрестности,—оно должно стоять на сухой и здоровой почвѣ обокъ съ просторнымъ, имѣющимъ засадиться деревьями твердымъ лугомъ и усыпанною пескомъ площадкою для отдыха, игръ и для гимнастики, также съ фруктовымъ садомъ и огородомъ, снабженнымъ широкими дорогами въ видѣ живого гербарія и пр.;—вблизи должна быть хорошая вода для питья. Учебныя комнаты пусть будутъ обращены къ сѣверу, для того чтобы пользоваться равномѣрнымъ, спокойнымъ освѣщеніемъ; или пожалуй къ югу; но отнюдь не къ востоку, ни къ западу по причинѣ черезъ-чуръ косо впадающихъ солнечныхъ лучей какъ утромъ, такъ и вечеромъ;—съ снабженными большимъ часовымъ колоколомъ часами;—зданіе должно строиться изъ несильно притягивающаго влагу камня. Вышина учебной комнаты никакъ не должна быть менѣе 14 футовъ; пусть фигура будетъ по возможности четыреугольная, съ сторонами, относящимися другъ къ другу, какъ 3 къ 4. Комната должна быть просторная, такъ чтобы, считая по наибольшему числу предполагаемыхъ въ классѣ дѣтей, на каждаго изъ находящихся тамъ учениковъ приходилось по 12 квадратныхъ футовъ, со включеніемъ конечно пространства, занимаемаго проходами, столами, скамьями, шкапомъ и пр. Окна должны быть вышиною отъ 7 до 8 футовъ и доходить до полу настолько, чтобы подоконники находились отъ 4 до 6 дюймовъ сверхъ служащей для письма плоскости столовъ; они должны быть сближены между собою насколь-

ко, чтобы простѣнки между ними были не болѣе 2 футовъ; соразмѣрная вышина надъ поломъ съ одной стороны предохраняетъ въ пасмурные, сумрачные дни отъ вреднаго полусвѣта, а съ другой—предотвращаетъ, чтобы свѣтъ не падалъ въ глаза дѣтямъ снизу, что случилось бы при слишкомъ низко устроенныхъ окнахъ. Узкими простѣнками между оконъ и расширяющимися вовнутрь оконными наличниками сокращается образуемая простѣнками полутѣнь, и вся комната такимъ образомъ освѣщается чистымъ, равнымъ свѣтомъ. Стѣны на высотѣ 5 футовъ, т. е. въ ростъ большого мальчика и въ наибольшую длину метловища слѣдуетъ покрыть ламбрисомъ, окрашеннымъ подъ дубъ и покрытымъ лакомъ: этимъ комната не только предохраняется отъ легкаго сквознаго вѣтра сквозь стѣны и сохраняется благотворная теплота въ нижней части покоя, но и стѣны лучше предохраняются отъ поврежденій. — Столовая доска должна быть отъ 13 до 17 дюймовъ ширины и поддерживаться какъ на обоихъ концахъ, такъ и посередкѣ вдолбленными отвѣсными, на крѣпкихъ ножкахъ стоящими брусьями: — плоская доска съ закругленной передовой стѣнкой должна наклоняться къ ученику на $1\frac{1}{2}$—$2\frac{1}{2}$ дюйма. Въ верхнемъ, съ остальною частью доски въ той же плоскости расположенномъ краѣ стола вдѣлывается для вставки цилиндрической или конической, снабженной дюймовымъ отверстіемъ и немного выдающимся краемъ чернильницы цилиндрическій футляръ изъ крѣпкаго фаянса съ четырехдюймовыми краями на такую глубину, чтобы чернильница не возвышалась надъ плоскостью стола. На 4—5 дюймовъ подъ переднимъ краемъ столовой доски, отступя на 3—4 дюйма, придѣлывается для книгъ и портфелей горизонтальная доска, передній край которой закругленъ, а задній снабженъ брускомъ въ дюймъ вышины. Сидѣніе въ ширину должно соотвѣтствовать длинѣ бедренной кости, т. е. быть шириною отъ 8 до 10 дюймовъ; оно должно быть снабжено округленнымъ сѣдалищемъ и небольшимъ отвѣчающимъ разставленнымъ немного бедрамъ углубленіемъ, а сверхъ того удобною, т. е. поддерживающею крестецъ и плечныя лопатки спинкою, которую слѣдуетъ приладить такъ, чтобы она служила удобною опорой для дѣтей разныхъ возрастовъ. Высота стола, какъ испытано, будетъ самая пригодная, если обращенный къ ученику низшій край доходитъ до живота или до локтя, приложеннаго къ боку въ прямомъ стоячемъ положеніи; а сидѣнье будетъ удобно, если, сидя на немъ, при горизонтальномъ положеніи бедръ, дитя можетъ поставить на полъ всю свою ступню до пятокъ, такъ чтобы ступня составила прямой уголъ съ голенью, точно также и голень съ покоящимся на скамьѣ бедромъ. Если для опредѣленія нормальной величины возьмемъ изъ каждаго возраста дѣтей средняго роста, то

окажется, что сидѣнья должны быть отъ 10 до 17 дюймовъ, а столы въ передней части отъ 17 до 28 дюймовъ. — Скамейки должны быть поставлены перпендикулярно къ оконной стѣнѣ, такъ чтобы свѣтъ на нихъ падалъ съ лѣвой стороны. Скамьи должны быть размѣщены рядами такъ, чтобы не только около стѣнъ, но также и промежь двухъ рядовъ, параллельно съ оконной стѣной, оставался свободный проходъ.—А. Мейеръ въ Любекѣ и Вихардъ Ланге высказались въ пользу горизонтальныхъ столовыхъ досокъ, потому вопервыхъ, что въ школахъ относительно мало пишутъ, менѣе чѣмъ дома, гдѣ обыкновенно горизонтальные столы; а во вторыхъ потому что такое устройство производитъ болѣе пріятное впечатлѣніе и въ большихъ классахъ важнѣе всего, чтобы учитель могъ легко и сразу видѣть, что̀ лежитъ на столѣ и какъ ученикъ держитъ руки и что дѣлаетъ. По ихъ мнѣнію горизонтальные столы болѣе отвѣчаютъ воспитательному характеру школы. Вихардъ Ланге требуетъ чтобы классы и столы содержались въ елико-возможной опрятности, потому что этимъ поддерживается эстетическое чувство, и чистый полированный столъ лучше бережется учениками, особенно если на нихъ возлагается отвѣтственность за чистоту ихъ мѣста и ихъ чернильницы. Надрѣзы на столахъ и скамьяхъ по его мнѣнію служатъ вѣрнымъ признакомъ недостаточной дисциплины.

Литература объ устройствѣ школьныхъ зданій, столовъ и пр. въ послѣднее время сильно разрослась, санитарное состояніе школъ сдѣлалось излюбленною тэмою педагогическихъ и врачебныхъ обсужденій. Въ 1868-мъ г. объ устройствѣ цѣлесообразныхъ учебныхъ столовъ появилось два сочиненія: одно А. Германа въ Брауншвейгѣ, другое І. Фрейя въ Цюрихѣ. Въ 1869-мъ г. врачъ въ Хемницѣ д-ръ Максъ Флигеръ написалъ „О школьныхъ скамьяхъ по требованьямъ общественнаго оздоровленія"; въ 1870-мъ г. Цвей въ Веймарѣ: „Школьное зданіе и его внутреннее устройство"; въ 1873-мъ Іоаннъ Шоберъ въ Ольмюцѣ о тамошнихъ школьныхъ скамьяхъ. Въ Германіи болѣе всего обратили на себя вниманіе и вошли въ употребленіе проекты Фрейя и Флигера: цюрихская и хемницская школьныя скамьи вездѣ на дѣлѣ оказались пригодными. Въ 1874-мъ г. Эразмъ Швабъ въ Вѣнѣ требовалъ въ смыслѣ и духѣ Фридриха Фрёбеля устройства школьнаго сада и снабдилъ свое изложеніе тремя начертанными планами. Это широкое требованье настолько же своевременно, насколько оно покажется неудобоисполнимымъ всѣмъ людямъ, которые не могутъ или не хотятъ изъискать средствъ для народнаго образованія. Швабъ взываетъ къ природѣ какъ къ воспитательницѣ не только малолѣтнихъ дѣтей, но также и школьнаго юношества вообще, и въ практическихъ занятіяхъ природою онъ справедливо видитъ главный рычагъ возобновленнаго,

охватывающаго всего человѣка народнаго образованія. Да дойдетъ до слуха людей его „музыка будущности“!

Методическое изложеніе отдѣльныхъ предметовъ преподаванія со временъ Песталоцци вмѣняется въ обязанность всякому народному учителю, и улучшеніе метода преподаванія составляетъ до настоящаго времени стремленіе народной школы.

Что касается преподаванія чтенія и письма, то стародавній способъ учиться чтенію по названіямъ буквъ, т. е. такъ называемое чтеніе по складамъ, изгнанъ изъ храма вездѣ, гдѣ введенъ принципъ естественности преподаванія. Прежній буквослагательный методъ носитъ на себѣ характеръ чего-то механическаго, искусственнаго, догматическаго, а потому и не уживается съ духомъ новѣйшей, со временъ Песталоцци вступившей въ жизнь педагогики. Этотъ методъ осмѣяли въ юмористически-сатирическомъ стихотвореніи „Сельскій школяръ“: а б аб, е б еб, и б иб и наоборотъ б а ба, б е бе, б и би и т. д. По этому методу въ теченіе цѣлыхъ мѣсяцевъ составлялись безсмысленные слоги; для него не нужно было ни говорить, ни писать, ни орѳографіи, ни нагляднаго обученія. Въ эпоху его господства все преподаваніе языка въ народной школѣ заключалось въ обученіи чтенію.—Въ первое десятилѣтіе нашего вѣка учителя поняли, что элементами слова служатъ звуки и что обращаться къ этимъ элементамъ при обученію чтенію не только практично, оттого что скоро ведетъ къ успѣху, но также интересно, оттого что возбуждаетъ умъ и образуетъ его. Чтеніе по складамъ, покинутое какъ средство для обученія чтенію, конечно, имѣетъ еще значеніе, какъ вѣрно замѣчаетъ Кальхеръ, для правописанія. Введенный, благодаря Стефани, звуковой методъ бываетъ или синтетическаго или аналитическаго рода. Самъ Стефани является представителемъ съ первой стороны. Въ его звуковой азбукѣ начинаютъ съ гласныхъ, которыя соединяютъ съ согласными и такимъ образомъ мало по малу переходятъ къ словамъ и предложеніямъ. Основное положеніе Жакото „все во всемъ“ ведетъ къ аналитическому способу. Главнымъ представителемъ послѣдняго является Зельцзамъ въ Бреславлѣ. Его преподаваніе начинается прямо съ перваго предложенія въ книгѣ для чтенія, такъ что учитель подсказываетъ это предложеніе, а ученикъ повторяетъ его; затѣмъ его познаютъ и разбираютъ по словамъ, изъ коихъ каждое воспринимается въ цѣльномъ видѣ, по слогамъ и звукамъ, т. е. по составнымъ частямъ его, наконецъ слѣдуетъ обратная операція. Дойдя до звуковъ, знакомятъ съ ихъ знаками и названіями, сообщаютъ правила касательно письма, грамматики, знаковъ препинанія и пр. все, что можно привесть въ естественную связь съ содержаніемъ и

его изложеніемъ. Письмо идетъ рука объ руку съ чтеніемъ.—Ученики Зельпзама, поступившіе безъ всякихъ предварительныхъ знаній въ школу, выучивались въ четыре мѣсяца читать бѣгло и съ выраженіемъ и писать четко и ороографически-правильно—тогда какъ при старой рутинѣ чтенія по складамъ назначалось: первый годъ склады, второй—совмѣстное чтеніе!—Въ направленіи Жакото преуспѣвали „Эрфуртскія школы“ при Граффундерѣ, Фробеніусѣ, Шене, Ганѣ, Вангеманѣ и пр. потомъ саксонскіе педагоги: Бертельтъ, Іекель, Петерманъ, Томасъ и пр. Они исходили отъ основнаго положенія: Преподаваніе родного языка даже на низшей ступени должно быть органическимъ цѣлымъ и не должно пока разбиваться на выступающія впослѣдствіи составныя части: на разговоры, письмо, чтеніе, стилистику и грамматику. — Соединеніе письма съ чтеніемъ, т. е. письмочтеніе, само по себѣ не составляетъ особаго метода, какъ вѣрно замѣтилъ Ширгоръ въ Бранденбургѣ, также оказавшій большія услуги въ дѣлѣ первоначальнаго обученія грамотѣ. Письмо можно соединять даже съ чтеніемъ по складамъ, оно можетъ служить какъ синтетическому, такъ и аналитическому методу, что и бываетъ на самомъ дѣлѣ. Такое соединеніе всегда способствуетъ самодѣятельности ученика, и тѣмъ еще болѣе, что при этомъ доставляется работа его рукамъ, къ чему всякое здоровое дитя съ самаго начала имѣетъ побужденіе. Руководясь наблюденіемъ послѣдняго рода, иногда (напр. Вихардъ Ланге) заставляютъ изъ буквъ наклеенныхъ на картонѣ составлять слова и предложенія, не отступая впрочемъ отъ другихъ предписываемыхъ практическихъ правилъ. Для такъ называемаго письмочитательнаго метода характерестиченъ способъ начинать съ чтенія по писанному шрифту и упражняться въ немъ, а потомъ уже перейти къ печатному. Фогель, отступая отъ этогѳ, соединяетъ письменный шрифтъ съ печатнымъ. Онъ начинаетъ съ картинъ, чтобы посредствомъ объясненія и копировки картины возбудить въ ученикѣ интересъ къ читаемому слову; потомъ избираетъ аналитическій путь, заставляетъ изображеніе каждаго новаго слова сравнивать съ предъидущимъ и на читальной машинѣ составлять написанное слово печатнымъ шрифтомъ. О соединеніи письма съ чтеніемъ въ Германіи впервые заговорилъ Гразеръ. Во Франціи этотъ способъ существовалъ уже въ 1755-мъ г., мѣстами онъ и теперь еще тамъ въ ходу. Французы называютъ этотъ способъ „Scriptolegie ou Ecriturelecture“.—Противъ аналитическаго метода приводятъ, что онъ не пригоденъ для всеобщаго употребленія, потому что требуетъ самаго правильнаго посѣщенія и единовременнаго вступленія въ нее начинающихъ, ограниченнаго числа учениковъ изъ образованнаго званія, чрезмѣрнаго напряженія со стороны учителя и заставляетъ отдавать предпочтеніе низшимъ отдѣламъ

учениковъ въ ущербъ старшимъ. Въ пользу его, напротивъ, говоритъ богатство точекъ зрѣнія при удобоисчерпаемомъ матеріалѣ и при удачномъ выборѣ средствъ и путей, стремленіе къ законченности ицѣльности въ каждой части предлагаемой задачи и требуемое ею привлеченіе помощниковъ. — Кальхеръ полагаетъ, что Гальтчъ вѣрно рѣшилъ вопросъ, заявивъ, что лучшій методъ тотъ, который цѣлесообразнымъ для обученія способомъ соединяетъ въ себѣ всѣ методы.

Относительно правописанія нѣмецкіе учителя согласны между собою въ томъ, что это ученіе должно начаться одновременно съ обученіемъ письму. Но одна партія (Дистервегъ) основываетъ преподаваніе ороографіи на слухѣ и требуетъ, чтобы ученикъ дѣлалъ все сознательно, а потому прежде всего научился говорить благозвучно чисто и вмѣстѣ съ тѣмъ чутко прислушиваться, ясно различая всѣ отдѣльные звуки, такъ чтобы потомъ сознательно приступить къ ороографическимъ упражненіямъ; въ то же время другая партія (Борманъ, Грэфе, Кельнеръ и пр.) требуетъ, чтобы правописанію обучали исключительно при помощи зрѣнія, т. е. путемъ продолжительнаго тщательнѣйшаго списыванья, причемъ слѣдуетъ держаться главнаго правила: Всѣми мѣрами предохраняй дитя, чтобы ему не попадалось на глаза невѣрно написанное слово, тщательно впечатлѣй ему вѣрныя изображенія словъ и надѣли его умѣньемъ письменно составлять эти слова. Истина (по мнѣнію Вихарда Ланге) заключается въ томъ, что практическій учитель достигнетъ удовлетворительныхъ результатовъ только тогда, когда сумѣетъ въ одно и то же время послѣдовать какъ той, такъ и другой партіи. Нѣкоторымъ ученикамъ достаточно одного зрѣнія для достиженія вѣрной ороографіи—у нихъ развито чувство протяженія и формы и они учатся легко; другіе трудно поддаются зрѣнію, слуху и пониманію. Легкомысленный и вѣтреный легкомысленъ также и въ зрѣніи и слухѣ; онъ видитъ и слышитъ лишь механически, воспринимаетъ впечатлѣнія, не обращая на нихъ надлежащаго, прозорливаго вниманія. Чувства его лишены способности претворять, какъ выражается Шульцъ-Шульценштейнъ; такому можно помочь только постояннымъ упражненіемъ и особенно строгостью.

Нѣмецкій языкъ до выступленія Бекера съ его философской филологіею преподавался по простой грамматикѣ и отдѣльно отъ обученія чтенію. Центръ тяжести находился въ систематическихъ практическихъ упражненіяхъ, долженствовавшихъ развить и дѣйствительно развивавшихъ съ одной стороны пониманіе языка, а вмѣстѣ съ тѣмъ и способность мышленія вообще, съ другой же— способность рѣчи и изложенія. Лучшія книги для упражненія въ языкѣ издавались Дистервегомъ и Шольцомъ. Тутъ-то школою овладѣло вліяніе Бекера; его сочиненія дѣлались популярными, ре-

зультаты его изслѣдованій стали приспособлять къ школѣ. Вурстъ и Гонкампъ дѣйствовали всего успѣшнѣе въ этомъ отношеніи. Пониманіе языка, т. е. формальный элементъ, выступило на первый планъ, а умѣнье отошло на задній. Предвозвѣстники реакціи, достигшей въ 1850-мъ г. высшей точки своей какъ въ правительственной, такъ и въ умственной области, успѣли таки вонзить ножъ въ это больное мѣсто и обвинили нѣмецкое преподаваніе въ отвлеченномъ, безплодномъ направленіи, мѣшающемъ развитію языка, притупляющемъ дѣтскій умъ довременнымъ умствованіемъ, способствующемъ перевѣсу умозрѣнія и порождающемъ болѣзненное самонаблюденіе. Вакернагель отвергъ всякое грамматическое преподаваніе, Отто Шульцъ пытался умѣреннымъ образомъ упростить учебную грамматику и опять обратить вниманье на умѣніе. Отто-Кельнеровская партія вышла побѣдительницею изъ борьбы. Она признаетъ слѣдующія основныя правила: Въ первые учебные года не должно быть никакого грамматическаго преподаванія; не слѣдуетъ представлять безсодержательныхъ предложеній, напротивъ, книга для чтенія или отдѣльные отрывки составляютъ ядро, средоточіе и фокусъ всего преподаванія языка; грамматика служитъ не цѣлью, а средствомъ пріучать мысль къ постиженію законности, вести ко всестороннему пониманію книги для чтенія, придать прочную основу правиламъ орѳографіи, знаковъ препинанія и стилистики.—Пользуясь грамматикою какъ средствомъ, эта партія опять сблизилась съ добекеровскимъ періодомъ; точно также и отмѣной безсодержательныхъ предложеній. Ново было только возведеніе книги для чтенія въ средоточіе всего преподаванія нѣмецкаго языка. Но это именно и составляло Ахиллесову пятку всего стремленія. Настала эпоха расчлененія, разминки и раздробленія лучшихъ литературныхъ произведеній, химическое разложеніе розы на кислородъ, азотъ, водородъ и углеродъ, противъ чего сильно возстали какъ логика, такъ и эстетика. Изъ грамматическаго матеріала, случайно собираемаго изъ расположенной не съ филологической точки зрѣнія книги для чтенія, вышла смѣсь всякой всячины, а растянутымъ разборомъ у ученика окончательно отбивали охоту наслаждаться красотами читаемаго отрывка. И это называлось еще образованіемъ чувства! Смятеніе и заблужденіе росли все болѣе и болѣе, и жалобы на скудный успѣхъ преподаванія еще и понынѣ слышатся вездѣ въ Германіи. Но сознавъ зло, нашли также и средство для его отвращенія. Необходимо въ сущности возвратиться къ точкѣ зрѣнія Дистервега и Шольца, не впадая однако въ ихъ односторонность. Обученіе чтенію опять должно войти въ свои права въ качествѣ самостоятельнаго преподаванія; но необходимо чтобы имъ широко пользовались для устныхъ упражненій въ языкѣ и разговорѣ, которыя должны

предшествовать письменнымъ и важны не менѣе послѣднихъ; необходимо также, чтобы чтеніе вносило въ неразвитой умъ матеріалъ и формы языка. Грамматика пусть выступитъ по возможности въ простомъ видѣ, но систематично. Слѣдуетъ держаться перехода отъ филологическаго явленія къ филологическому закону, потому что это вообще отвѣчаетъ духу современной педагогики съ ея принципомъ развитія; но пусть грамматика предписываетъ распредѣленіе отрывковъ и предложеній для чтенія. Наконецъ слѣдуетъ постоянно напирать на умѣнье и дать ученику въ руки систематически составленную книгу для упражненій. Учитель въ Берлинѣ Энгелинъ вышелъ уже на вѣрный путь съ своими хрестоматіями. Избранные для филологическихъ цѣлей отрывки находятся въ самой хрестоматіи, а распредѣленіе всего матеріала по концентрическимъ все болѣе расширяющимся кругамъ отвѣчаетъ свойству молодого ума и вмѣстѣ съ тѣмъ дѣлаетъ повтореніе матерью ученія.

Относительно упражненій въ нѣмецкихъ сочиненіяхъ покинутъ прежній путь, по которому ученикамъ прихоидлось выражать и излагать мысли, какихъ у нихъ не было, производить, какъ выражается Ф. А. Вольфъ, тогда, какъ они и сами не такъ еще давно были произведены на свѣтъ. Стилистическія упражненія до юношескаго возраста должны служить только подготовкою и состоять главнѣйше изъ воспроизведенія чужихъ представленій. Согласно съ этимъ въ Путеводителѣ Дистервега значится: Незрѣлымъ людямъ, какъ-то дѣтямъ до 14-тилѣтняго возраста, необходимо передавать мысли, какія имъ слѣдуетъ излагать; это достигается при помощи книги для чтенія, основательнымъ, предметнымъ и грамматическимъ разборомъ читаемыхъ отрывковъ, непосредственнымъ личнымъ наблюденіемъ надъ явленіями и событіями въ жизни и т. д. А Кельнеръ говоритъ: учитель даетъ матеріалъ и форму къ стилистическимъ упражненіямъ, а ученикъ воспроизводитъ и тотъ и другую;—потомъ учитель даетъ матеріалъ, а ученикъ облекаетъ его въ форму; наконецъ ученикъ самостоятельно обработываетъ тэму.

Обученіе письму, благодаря Стефани и Пельману ступило на новый путь развитія. Главное правило Пельмана гласитъ: „Приведи въ самое ясное сознаніе твоего ученика не только то, что ему слѣдуетъ дѣлать, но и какимъ образомъ и способомъ исполнить ему это; пріучай его проведенныя имъ черты обсуждать въ точности по предложенному ему мѣрилу и старайся исполнить это по возможности съ меньшею тратой времени.“ Съ недавнихъ поръ во многихъ мѣстахъ ввели въ употребленіе писать по такту или такъ называемый счетный методъ, причемъ весь классъ при словѣ „разъ“ проводитъ тонкій, а при словѣ „два“ утолщенный штрихъ; такимъ

образомъ изощряются въ скорописи и воздерживаются отъ черезъчуръ спѣшнаго писанія. Американскій, или по имени изобрѣтателя его, Карстеровскій, скорописный методъ также начинаетъ въ Германіи входить въ употребленіе: онъ имѣетъ цѣлью научить письму по возможности скорѣе и кратчайшимъ путемъ, отвергаетъ всякія вспомогательныя линіи и упражняетъ съ самаго начала въ проведеніи дугъ и завитковъ, которыми буквы связываются другъ съ другомъ, добивается почти исключительно ловкости въ рукѣ, не останавливается на расчлененіи и составленіи буквъ, напротивъ, это методъ насквозь практически-механическій. Отличными методиками и практиками въ области чистописанія въ послѣднее время выказали себя Чилле въ Дрезденѣ и Гекманъ въ Мангеймѣ.

Обученіе рисованію возведено *Петромъ Шмидтомъ* въ образующую умъ дисциплину. Простая копировка мелкихъ пейзажей и тому подобныхъ литографій покинута, какъ упражненіе лишенное смысла, а потому несодѣйствующее развитію ума и сверхъ того безплодное даже въ практическомъ отношеніи. Теперь вообще отдаютъ предпочтеніе мнѣнію, высказанному В. Штиромъ: „Умѣнье рисовать главнѣйше пріобрѣтается усвоеніемъ искусства точно и вѣрно наблюдать или вообще видѣть формы. Кто усвоилъ себѣ это искусство, тому рука скоро будетъ послушна. Поэтому рисованіе въ сущности не только механическое изученіе или упражненіе руки—какимъ оно до сихъ поръ считается большею частью въ нѣмецкихъ кругахъ, гдѣ и преподается обыкновенно въ этомъ смыслѣ—а напротивъ, оно скорѣе гимнастика ума, причемъ въ равной мѣрѣ возбуждаются и упражняются наблюдательность, разсудокъ, фантазія и общее чувство формы. Понятое въ этомъ смыслѣ и такъ примѣняемое къ дѣтямъ рисованіе относится къ важнѣйшимъ общимъ образовательнымъ средствамъ ума.“—Петръ Шмидтъ предложилъ реформу въ обученіи рисованію. Онъ заставлялъ срисовывать съ деревянныхъ фигуръ и въ 1830-мъ г. издалъ руководство къ рисованію, состоящее изъ 23-хъ таблицъ. Къ сожалѣнію его вліянію не удалось разъ навсегда изгнать лишенную смысла копировку. Большимъ успѣхомъ пользовались попытки братьевъ *Фердинанда* и *Александра Дюпюи* въ Парижѣ. Они основали тамъ въ 1835-мъ г. школу рисованія для учениковъ и ремесленниковъ, съ цѣлью поднять свое обученіе составили рядъ моделей, образовавшихъ по ступенямъ расположенное, отъ легчайшаго къ труднѣйшему переходящее цѣлое, устроили также цѣлесообразныя снаряды для постановки моделей. Первый отдѣлъ состоитъ изъ проволочныхъ фигуръ, окрашенныхъ въ бѣлый цвѣтъ и составленныхъ такъ, что напр. кубъ изображается по всѣмъ его 12-ти гранямъ. Второй отдѣлъ заключаетъ въ себѣ сплошь деревянныя тѣла: кубъ, столбъ,

пирамиду, конусъ и т. п., имѣющія цѣлью утвердить перспективное постиженіе и изображеніе и ознакомить ученика съ первоначальными правилами свѣта и тѣни. Третій отдѣлъ содержитъ въ себѣ гипсовыя модели, распадающіяся, смотря по разнымъ предметамъ рисованія, на частные отдѣлы, изъ которыхъ для учебныхъ цѣлей заслуживаютъ особаго вниманія модели пейзажей, головъ и орнаментовъ.—

Фридрихъ Геймендингеръ предложилъ рядъ весьма простыхъ и цѣлесообразныхъ моделей. Въ руководствѣ (Основы рисованія по тѣлеснымъ предметамъ, Гамбургъ, 1857), составленномъ имъ для употребленія тѣлесныхъ фигуръ, онъ подробнѣе высказывается о значеніи и цѣли обученія рисованію. Онъ не совѣтуетъ рисовать по проволочнымъ моделямъ, такъ какъ это не очень-то изощряетъ вниманіе и размышленіе, что скорѣе достигается при непрозрачныхъ тѣлахъ разслѣдованіемъ просвѣтовъ.—Въ видѣ подготовки для рисованія съ фигуръ *Штульманъ* предлагаетъ рисовать по начертаннымъ имъ таблицамъ. Онъ своимъ способомъ примыкаетъ къ Фрёбелеву рисованію по сѣткамъ, что возбуждаетъ и развиваетъ изобрѣтательность въ дѣтяхъ и пріучаетъ ихъ на основаніи закона соглашенія противоположностей создавать отъ себя прекрасныя формы. Всѣми признаваемая важность обученія рисованію оправдываетъ изданіе слѣдующаго журнала: Ежемѣсячвые листки на пользу обученія рисованію въ школахъ. Журналъ выходитъ подъ редакціей *г. Трошеля* въ Берлинѣ.

Наглядное преподаваніе развилось изъ умственныхъ упражненій. Противъ вкоренившагося односторонняго ученія на память возсталъ уже Базедовъ, вводя умственныя упражненія съ наглядки. За нимъ слѣдовалъ Роховъ съ его „Другомъ дѣтей“ (1776), „Учебникомъ въ катехетической формѣ“, „Катехизисомъ здраваго смысла“. Умственныя упражненія Рохова скоро были введены во всѣхъ первоначальныхъ школахъ; литература друга дѣтей и умственныхъ упражненій расплодилась: знатнѣйшими писателями въ этомъ направленіи выступили Вильмсенъ въ Берлинѣ, Юнкеръ въ Брауншвейгѣ, Церреннеръ въ Магдебургѣ, Наторпъ въ Мюнстерѣ. Скоро однако эти умственныя упражненія извратились въ отвлеченныя умозрѣнія. Послѣдователи Песталоцци осуждали какъ матеріалъ, такъ и форму обученія. Много занимались катехизаціей о понятіяхъ въ родѣ: „существенно, необходимо, случайно, возможно, дѣйствительно, вниманіе, порядокъ, прилежаніе и т. п.“ Все объяснялось и опредѣлялось, все какъ говорили „выманивалось“ изъ учениковъ. Правда, Динтеръ, Дольцъ и Краузе были недосягаемые образцовые катехеты; но менѣе остроумные и не столь искусные учителя своею болтовнею опошлили преподаваніе. Благодаря Песта-

лоцци, умственныя упражненія пріобрѣли плодотворную основу въ принципѣ наглядности и преобразовались въ наглядное обученіе. Воспользоваться этимъ преподаваніемъ для цѣлей языкознанія пытались: Песталоцци; Тюркъ въ руководствѣ для матерей и учителей; Гарнишъ въ руководствѣ къ преподаванію языка; Шольцъ въ практическомъ руководствѣ къ упражненіямъ въ наглядкѣ, мышленіи и рѣчахъ; Шписъ въ путеводителѣ обученія; школьный учитель 19-го столѣтія; Вурстъ въ своей книгѣ: Два первые учебные года и пр. Основою реальнаго преподаванія считаютъ наглядное преподаваніе: Денцель и его сотрудники Враге, Дистервегъ, Гразеръ, Куртманъ; Вильке въ его 16-ти таблицахъ съ картинами; Краусъ „Первый годъ въ школѣ"; Гардеръ въ теоретико-практическомъ руководствѣ. Примѣнить наглядное преподаваніе къ дѣлу нравственно-религіознаго образованія стремятся: Денцель; южно-германскій учебный вѣстникъ (пасторъ Шольцъ 1856); Учебная газета евангелическихъ семинарій въ Силезіи (Шуригъ въ Мюнстербергѣ); Генрихъ Лангенталь „Первое преподаваніе въ школѣ". Такимъ-то образомъ и развилось наглядное преподаваніе, считающее Песталоцци своимъ основателемъ. Принявшіе сторону Рохова педагоги той эпохи — Нимейеръ, Стефани и др.—хотя и выступили противъ Песталоцци, но лишь способствовали этимъ распространенію его нагляднаго метода. Однако поклонники этого принципа также впадали въ крайности: Песталоцціева наглядная таблица для счета была предметомъ педагогическихъ злоупотребленій; Цельтеръ для наглядности въ изученіи гаммы заставлялъ своихъ учениковъ всходить на лѣстницу съ восьмью ступенями; Пельманъ въ Баваріи представлялъ наглядно ученикамъ рѣки и пруды, приказавъ на доскѣ вырѣзать подобія рѣкъ и прудовъ и наполнить ихъ водою; одинъ изъ педагоговъ довелъ до наглядности страсти Христовы, бичеванія его, бичуя одного изъ учениковъ.

Противникомъ бывшаго доселѣ нагляднаго преподаванія является директоръ семинаріи Гольтчъ въ своемъ „Планѣ обзаведенія и ученія". Онъ говоритъ: „Много употребляемыя до сихъ поръ въ школахъ наглядныя, умственныя и словесныя упражненія лишенныя опредѣленнаго содержанія (!) слѣдуетъ устранить, такъ какъ примѣненіемъ ихъ лучше и очевиднѣе доказано (?), что подобнаго рода безсодержательными, случайными (?) умственными и словесными упражненіями отнюдь не достигается самостоятельное, способное къ дальнѣйшему развитію мышленіе и языкознаніе. Пониманіе, подражаніе и усвоеніе драгоцѣнныхъ и богатыхъ содержаніемъ мыслей другихъ людей, въ томъ видѣ какъ онѣ въ образцовомъ слогѣ предлагаются въ приспособленныхъ для чтенія отрывкахъ,

которыми ученику приходится продолжительно и по нѣскольку разъ заниматься, по существу дѣла способствуютъ умственному и словесному образованію еще не подготовленныхъ къ мышленію и небогатыхъ словами дѣтей гораздо лучше, нежели скучныя и утомляющія (?) упражненія въ самомышленіи по поводу какого нибудь скуднаго предмета, не способнаго возбудить ни умственныя силы, ни чувствованія дѣтей. Никто не станетъ отрицать, что дитя до поступленія своего въ школу пріобрѣло свое первое умственное и словесное образованіе посредствомъ постиженія словъ, представленій и мыслей другихъ людей (?), а потому школа тѣмъ же путемъ, а именно предлагая цѣлесообразный матеріалъ для чтенія, имѣетъ вести дитя далѣе, такъ чтобы оно достигло основательнаго, богатаго содержаніемъ, все болѣе и болѣе расширяющагося умственнаго и словеснаго образованія, которымъ и освоивается постепенно съ болѣе самостоятельнымъ мышленіемъ". — Эти слова отзываются духомъ реакціи, который не понимаетъ и не желаетъ понять настоящей задачи нагляднаго преподаванія, осуждаетъ послѣднее, не зная его, имѣетъ крайне скудныя понятія о раннемъ развитіи дѣтей и потому стремится взамѣнъ предмета первымъ средствомъ образованія поставить слова. — Дистервегъ опредѣляетъ сущность нагляднаго обученія слѣдующимъ образомъ: „Чувствамъ дѣтей представляются дѣйствительные, реальные предметы; ихъ наблюдаютъ и разсматриваютъ, и что наблюдалось и разсматривалось, о томъ и разсуждаютъ. Учитель возбуждаетъ вниманіе дѣтей; онъ пользуется катехетическимъ преподаваніемъ, ученики отвѣчаютъ отчетливымъ, точнымъ образомъ, отдѣльными предложеніями, произнося слова внятно и отчетливо. Видѣть, слышать и говорить — все совпадаетъ вмѣстѣ. Развернуть способность говорить — вотъ въ чемъ наружно главное дѣло. А потому не допускаются ни полуслова, ни невнятныя выраженія, ни отвѣты въ полголоса или отрывочными словами. Незнакомыя дѣтямъ значенія имъ подсказываются, послѣ того какъ имъ сообщено уже живое, непосредственное наблюденіе признака и вещи въ ея многообразіи (въ составѣ). Сперва предметъ, потомъ означающее его слово. Ученики пусть отвѣчаютъ то поодиночкѣ, то хоромъ или цѣлыми скамьями. Пусть одинъ изъ учениковъ повторяетъ подсказанное или развиваемое предложеніе до тѣхъ поръ, пока оно не выражено вполнѣ; потомъ всѣ дѣти повторяютъ его хоромъ. Логически главное слово должно ярко выступать. Хорошо, если при этомъ пользуются знаками сообразно съ правиломъ: „Говорить по возможности менѣе, не говорить ничего лишняго".

Шольцъ требуетъ многосторонняго изслѣдованія естественныхъ и художественныхъ предметовъ и потому обращаетъ вниманіе на слѣдующія статьи: 1) Названіе предмета, правильное произноше-

ніе и писаніе его. 2) Классификація и короткое объясненіе его. 3) Обозначеніе разныхъ родовъ одного предмета и объясненіе ихъ. 4) Обозначеніе частей—наружныхъ составныхъ, а именно a. главныхъ частей, b. второстепенныхъ или побочныхъ, c. способа сочетанія и отношенія частей другъ къ другу. 5) Обозначеніе свойствъ предмета. Тутъ обращаютъ вниманіе на a. матеріалъ, b. цвѣтъ, c. направленіе, d. форму или видъ, e. величину, f. возрастъ цѣлаго и его частей. 6) Обозначеніе состоянія, дѣятельности и отправленія, цѣли, причины и дѣйствія, пользы и вреда предмета и его частей причемъ предлагаются вопросы: Кто или что? Когда? Гдѣ? Для чего? Почему? Зачѣмъ? 7) Обозначеніе измѣненій, происходящихъ отъ употребленія предмета: причина этихъ измѣненій; средства къ исправленію.—8) Обозначеніе производства или изготовленіе предмета: a. ремесленниковъ, b. матеріала и его добыванія, c. способа и средствъ къ изготовленію. 9) Сравненіе и различеніе: a. родовъ предмета, b. съ другими сродными предметами и отъ нихъ. 10) Символическое употребленіе предмета.

Подобное руководство къ наглядному преподаванію предлагаетъ Гардеръ: онъ заимствуетъ матеріалъ изъ школьной, семейной, гражданской и промышленной жизни съ ея потребностями—все это зародыши реальныхъ знаній, антропологіи, зоологіи, ботаники, географіи и астрономіи. Его точка зрѣнія слѣдующая: „Лишь осмысленное наблюденіе природы довлѣетъ наглядному обученію, не такое наблюденіе, что обременяетъ память окоченѣлыми признаками, необходимыми для того, чтобы внести предлагаемый неизвѣстный предметъ въ списокъ стародавняго или вновь придуманнаго разряда вещей, а напротивъ такое, что представило бы душѣ ученика всю суть изучаемаго предмета во всей его сокровенной силѣ и въ связи съ дѣйствіемъ послѣдней, въ его жизни начиная съ колыбели и до гробовой доски, такъ чтобъ въ душѣ ученика запечатлѣлся вѣрный, животрепещущій обликъ на всегдашнее отрадное воспоминаніе; такое наблюденіе, что не ограничивается только наружностью, а напротивъ, проникаетъ также во внутрь, насколько то доступно пониманію ученика, что учитъ наблюдать не только форму, но также измѣнчивыя состоянія, дѣйствія и проявленія и внутреннія побудительныя причины ихъ, слѣдовательно усвоиваетъ себѣ не только достигаемое чувствами, но также и мыслимое для ума и доступное для сердца,—не только узнаетъ какъ и что, но также почему и зачѣмъ; такое наблюденіе, что за пользою и вредомъ не упускаетъ изъ виду ни образа жизни, ни нравовъ, ни пищи, ни голоса, что жизненнымъ проявленіямъ и побужденіямъ вещей придаетъ надлежа-

щія мысли и въ предметахъ природы видитъ опредѣленный характеръ, что по образу младенческаго возраста человѣчества оживляетъ всю природу:—только такое осмысленное, религіозное и символическое наблюденіе природы довлѣетъ наглядному преподаванію; потому что оно лелѣетъ и укрѣпляетъ не только познавательную силу и фантазію, но пробуждаетъ и возвышаетъ стремленіе къ наблюдательности, просвѣтляетъ душу, открываетъ сердце и чувство всему божественному въ природѣ.“ Наблюденія да будутъ точны и обстоятельны; разсказы наглядны; слѣдуетъ обсуждать басни, сказки, параболы и т. д. Способъ обученія состоитъ въ показываніи: пусть ученикъ самодѣятельно отыскиваетъ все достойное замѣчаніе; подходящими вопросами слѣдуетъ чувства и мысли направить въ ту сторону, гдѣ по предварительно обдуманному учителемъ порядку приходится что нибудь отыскивать и открывать. За правильнымъ наблюденіемъ слѣдуетъ правильное названіе какъ цѣлаго, такъ и частей его; потомъ постиженіе и обозначеніе величины, вида и цвѣта, количества, состава, положенія и свойства частей; затѣмъ раздѣляющее и воспоминающее наблюденіе касательно сходства и несходства, происхожденія, вещества, причины и дѣйствія, употребленія и цѣли, пользы и вреда; наконецъ нравственное значеніе и высшія отношенія. Тонъ обученія: любовь, радушіе и живость (послѣдняя состоитъ не въ томъ, чтобы учитель много говорилъ; при этомъ дѣти обыкновенно много кричатъ). Проще, но такъ же остроумно и глубокомысленно поступаетъ Генрихъ Лангеталь, сотрудникъ Фридриха Фрёбеля въ теченіе многихъ лѣтъ. Онъ сообщаетъ о ходѣ обученія, какой имъ былъ избранъ въ связанной съ сиротскимъ домомъ въ Бургдорфѣ первоначальной школѣ—въ той самой, которую нѣкогда основалъ Песталоцци и которая Фребёлевскимъ кружкомъ была вновь вызвана къ жизни.— Его наглядное обученіе должно предшествовать всякому другому преподаванію и имѣетъ прямою цѣлью быть продолженіемъ воспитанія умной матери, стремящейся исподоволь обогатить душу ребенка наблюденіями и представленіями, выяснить мало по малу производимое внѣшнимъ міромъ на душу неразвитаго ребенка неразборчивое цѣльное впечатлѣніе, развить при томъ способность рѣчи и пробудить присущій въ душѣ всякаго дитяти зародышъ религіозности въ самомъ его начаткѣ. Онъ разсматриваетъ сперва предметы каждый порознь и самъ по себѣ, а потомъ въ ихъ связи между собою. Первый вопросъ ученику: „Что это?“ „Кто это?“ Изображеніе и разсказы являются промежуточными занятіями. Второй вопросъ: „Что заключаетъ въ себѣ это?“ Разсматриваніе картинъ какъ промежуточное занятіе. Третій вопросъ: „Сколько тутъ?“ Основаніе числа и счета. Четвертый вопросъ: „Что это дѣлаетъ?“ и „что дѣлается съ этимъ?“

Пятый вопросъ: „Каково это?“ Шестой вопросъ: „Гдѣ это находится?“ и „Куда оно доставляется?“ Седьмой вопросъ: „Почему и для чего это здѣсь?“ Восьмой вопросъ: „Откуда это?“ Указаніе на Бога какъ на источникъ всѣхъ вещей, первое обращеніе къ религіозности. Лангеталь совѣтуетъ пользоваться по возможности дѣйствительными предметами, вырѣзанными и наклеенными картинами, такъ какъ по его мнѣнію цѣлыя таблицы изображеній мѣшаютъ ребенку сосредоточить вниманіе на одномъ предметѣ. Онъ требуетъ, чтобы разсказы были не назидательнаго свойства, но вліяли бы непосредственно облагороживающимъ образомъ чрезъ свое нравственное и эстетическое содержаніе. Не слѣдуетъ забывать, что этотъ способъ обученія имѣетъ въ виду дѣтей, еще не достигшихъ школьнаго возраста.

Фогель смотритъ на наглядное преподаваніе какъ на основу обученія чтенію въ связи съ письмомъ, языку и пѣнію. Все наблюдаемое приходится объяснять. Объясняемое пишется, написанное читается. Короткіе стишки, частью распѣваемые, имѣютъ въ свою очередь предметомъ то же, что уже объяснялось при наглядномъ преподаваніи. Идеи Фогеля хорошо исполнены Клаувеллемъ (Первый учебный годъ, Лейпцигъ 1866). Фуръ и Ортманъ соединяютъ обученіе чтенію съ нагляднымъ преподаваніемъ, но требуютъ (Наглядное преподаваніе въ народной школѣ. 2 тетради. Дилленбургъ 1865), чтобы приняты были единовременно во вниманіе всѣ принципы, какіе выступали мало по малу въ исторіи нагляднаго преподаванія. По ихъ мнѣнію этимъ преподаваніемъ имѣются въ виду пять цѣлей: правильное наблюденіе и замѣчаніе, ясныя понятія, точное выраженіе мыслей, усвоеніе полезныхъ знаній и образованіе чувства. Новѣйшіе и лучшіе представители нагляднаго преподаванія единогласно требуютъ, чтобы для наблюденій доставлялось возможно большее число дѣйствительныхъ предметовъ.

Картины для нагляднаго преподаванія: Таблицы Вильке. Борманъ относительно ихъ замѣчаетъ, что эти упражненія отличаются отъ „особаго нагляднаго, умственнаго и словеснаго преподаванія“, отвергаемаго регламентомъ отъ 3-го октября 1854-го г. 1) своимъ содержаніемъ, такъ какъ онѣ относятся не къ отвлеченнымъ представленіямъ, какъ напр. число и форма, но къ дѣйствительнымъ предметамъ изъ непосредственной обстановки ребенка; 2) своею цѣлью, такъ какъ онѣ поучаютъ дитя не только „наблюдать, мыслить и говорить“, а напротивъ развиваютъ и подготовляютъ его для предстоящаго дальнѣйшаго преподаванія; 3) своимъ объемомъ, такъ какъ онѣ занимаютъ не цѣлые годичные курсы, а напротивъ прекращаются, лишь только дитя, достигнувъ умѣнья читать, будетъ въ состояніи само воспринимать какъ

предметное, такъ и словесное преподаванie изъ книги для чтенiя и въ непосредственной связи съ нею.—Новѣйшiя цвѣтныя и раскрашенныя таблицы явились у Винкельмана въ Берлинѣ: „Новыя картины для нагляднаго и словеснаго обученiя.“ Онѣ составлены подъ руководствомъ директора семинарiи Бока въ Мюнстербергѣ и учителя семинарiи Штробинга въ Берлинѣ. (Таблицы величиною $26^1/_2$ дюймовъ, картины $34^1/_2$ дюймовъ).

Счетъ перенесенъ школою Песталоцци на конкретную основу живой наглядки. Сперва добивались одного только умѣнья считать цифрами, тогда какъ впослѣдствiи признавали опять одно умственное счисленiе, пока наконецъ въ третьемъ перiодѣ (Шольцъ, Дистервегъ, Гейзеръ) не попытались слить субъективный методъ съ объективнымъ и достичь органически-развивающаго способа. Но и тутъ также все еще преобладало субъективное начало, а самый счетъ былъ не что иное какъ подчиненное отвлеченнымъ правиламъ счисленiе. Унгеръ впервые стремился окончательно освободить первоначальный счетъ отъ слитаго съ нимъ набора правилъ и наглядно путемъ объективно-математическаго метода переходить отъ частнаго къ общему: съ этой поры въ народной школѣ сложилось убѣжденiе, что разъединять первоначальный счетъ по 4 основнымъ дѣйствiямъ значитъ тоже самое, какъ еслибъ въ наглядномъ преподаванiи дѣтямъ представлялись предметы подъ рубриками, то по ихъ величинѣ, то по ихъ виду, цвѣту и пр. Съ этой поры ученикъ изучаетъ число всесторонне по всѣмъ 4 дѣйствiямъ въ ихъ органическомъ единствѣ. Грубе на этомъ пути завершилъ дѣло, начиная счетъ съ всесторонняго нагляднаго изученiя чиселъ,—не допуская для нагляднаго курса никакого различiя между счетомъ наизусть и посредствомъ цифръ, потому что и то и другое относится къ умственному счисленiю,—присоединяя непосредственно къ наглядно представленному простыми черточками числу самую цифру какъ отвѣчающiй ему знакъ,—и пытаясь привести въ органическую связь чистое счисленiе съ прикладнымъ, потому что число постигается наглядно только тогда, когда оно разсматривается въ его наготѣ и въ прикладной оболочкѣ. Въ томъ же духѣ поступаетъ и голштинецъ Засъ, издавшiй для сѣверной Германiи руководство, наиболѣе пригодное какъ для умственнаго образованiя ученика, такъ и для развитiя его въ практическомъ счетѣ. Его алгебра также отличается сказаннымъ методическимъ оттѣнкомъ, а сверхъ того еще собранiемъ задачъ, отвѣчающимъ въ самомъ плодотворномъ и полнѣйшимъ видѣ какъ требованьямъ жизни, такъ и науки.

Геометрическимъ обученiемъ въ народной школѣ можно заниматься, конечно, только въ ограниченномъ видѣ и обращая постоянно вниманiе на практическое примѣненiе теоремъ и законовъ Дистер-

вегъ еще въ 1860-мъ г. въ своей элементарной геометріи опредѣлилъ размѣры этой отросли преподаванія какъ по объему, такъ и по содержанію, а сверхъ того, также и органически-развивающій методъ, по которому изученіе геометріи возводится въ дѣйствительную гимнастику ума. Необходимость примѣненія этого метода нигдѣ не ощущается такъ ясно, какъ въ преподаваніи стереометріи; потому что здѣсь догматическій способъ преподаванія подвергаетъ сомнѣнію самый даже практическій успѣхъ. Пока господствовалъ послѣдній способъ, до тѣхъ поръ то и дѣло слышались жалобы на скудный успѣхъ и многіе были даже того мнѣнія, что для этого предмета требуется совершенно особое и своеобразное дарованіе ученика, тогда какъ методически образованный и практическій учитель согласится съ Дистервегомъ, который въ предисловіи къ своей элементарной геометріи выражается слѣдующимъ образомъ: „Я не знаю болѣе веселаго предмета и—въ рукахъ опытнаго преподавателя—болѣе легкаго для всякаго рода учениковъ. Этотъ предметъ можно сдѣлать доступнымъ даже самому тупому уму, такъ какъ при немъ успѣхъ достигается большею частью „изъ руки въ голову". Необходимый для такого рода успѣха методическій пріемъ пріобрѣтался и пріобрѣтается народнымъ учителемъ въ хорошихъ семинаріяхъ, тогда какъ, по мнѣнію Петерса въ Мейсенѣ, учителя въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ вначалѣ вовсе не обладаютъ этимъ пріемомъ.

Поэтому Петерсъ и требуетъ математико-естественнонаучныхъ заведеній для учителей при нѣмецкихъ университетахъ (О необходимости учредить цѣлесообразныя математико-естественнонаучныя заведенія при нѣмецкихъ университетахъ д-ра Адольфа Петерса. Дрезденъ 1854) и предлагаетъ при этомъ глубокомысленное объясненіе обоихъ въ принципѣ противоположныхъ другъ другу методовъ обученія, какіе вездѣ только и могутъ встрѣчаться: т. е. догматическаго и критическаго способа обученія.

Преподаванію геометріи должно предшествовать Изученіе геометрическихъ формъ. Это ученіе порождено стремленіями Песталоцци. До него геометрія едва могла считаться предметомъ преподаванія. О. Фишеръ заявляетъ: „Геометрическое преподаваніе въ то время ограничивалось или собраніемъ рецептовъ извѣстнаго числа полезныхъ и интересныхъ построеній и выкладокъ, или къ ней приступали только съ учениками болѣе зрѣлаго возраста, у которыхъ способность наглядки большею частью не была подготовлена надлежащимъ образомъ, а напротивъ окоченѣла такъ сказать въ самомъ зародышѣ, для оживленія котораго во время самаго преподаванія вовсе не дѣлались, да и не могли дѣлаться необходимыя для того попытки, потому уже что для этого потребовалась бы одному только раннему возрасту свойственная дѣятель-

ность“. Со введеніемъ же геометріи, какъ дѣйствительнаго предмета преподаванія, явилась поэтому и необходимость озаботиться также о подготовкѣ нагляднаго пониманія въ геометрическомъ отношеніи— такимъ образомъ возникло ученіе о геометрическихъ формахъ. Касательно задачи его и изучаемаго матеріала сложились въ теченіе времени самые разнообразные взгляды. Въ качествѣ подготовительнаго обученія оно по мнѣнію нѣкоторыхъ (Дистервегъ) должно главнѣйше служить для развитія основныхъ математическихъ и логическихъ представленій и понятій, а по мнѣнію другихъ (Пехнеръ) передать всеобщія начала пространственныхъ отношеній и соединиться, а именно съ обученіемъ рисованію, такъ что въэтомъ отношеніи оно является подготовкой для математическихъ построеній и для линейнаго черченія. Третьи (Вигандъ и др.) считаютъ его вообще популярною геометріею, т. е. основанною главнѣйше на наглядномъ постиженіи и исключающею не только научныя, но и вообще какія бы то ни было доказательства. Фридрихъ Фрёбель добивается, чтобы ученикъ какъ бы самъ собою открылъ главныя теоремы въ геометріи. Вырѣзывая изъ бумаги и складывая ее, дѣти могутъ ознакомиться съ главными теоремами въ планиметріи, а составляя тѣла изъ различныхъ веществъ—съ теоремами стереометріи. Пусть они сперва извѣдаютъ на опытѣ эти теоремы, а впослѣдствіи сознаютъ ихъ въ связи и на научныхъ основаніяхъ. Сознательное постиженіе по мнѣнію Фребеля и Артура Шопенгауэра получаетъ свою единственную основу при посредствѣ нагляднаго знанія; безъ послѣдняго оно пусто, не смотря на всѣ Эвклидовы доказательства.—Извращеніе ученія о формахъ въ простое словесное упражненіе или въ преподаваніе, объемлющее всю область геометріи до мельчайшихъ подробностей (Лорей), побудило нѣкоторыхъ изъ педагоговъ осудить все это преподаваніе. Даже Куртманъ признаетъ его за вѣтвь нагляднаго преподаванія, а не за самостоятельное обученіе. Однако опытомъ доказано, что преподаваніе геометріи не достигаетъ своей цѣли и не выполняетъ именно своей формальной задачи, если учитель тотчасъ-же приступаетъ къ доказательствамъ, и что поэтому тутъ также необходимо прибѣгнуть къ подготовительному способу, если ученіе о формахъ не значится въ учебномъ планѣ въ видѣ особаго преподаванія. Современная практика да примыкаетъ лучше всего къ Фрёбелю. Пусть она пользуется сокровищами, мѣсто нахожденія которыхъ имъ лишь указано въ его сочиненіяхъ.

Въ обученіи пѣнію Песталоцціева школа впервые различила три главныхъ момента: ритмику, мелодику и динамику. Однако Негели черезъ-чуръ рѣзко разграничилъ ихъ въ преподаваніи. Целлеръ такъ же разбиралъ ихъ одно послѣ другого, начиная съ ритмиче-

скихъ упражненій, переходя къ мелодическимъ и кончая динамическими. Натропъ началъ передѣлывать элементарныя группы тоновъ въ короткія музыкальныя фразы и присоединилъ къ нимъ текстъ. Наконецъ народная школа рѣшилась начать съ цѣлыхъ музыкальныхъ произведеній, съ пѣсенъ, а потомъ ужь перейдти къ отдѣльнымъ тонамъ. Притомъ же ей все снова напоминалось, что музыка собственно искусство души и что, какъ выразился Итальянецъ Този, для пѣвца лучшій учитель—сердце.

Въ естественной исторіи прежде переходили отъ общаго къ частному, сперва передавали систематическій обзоръ, а потомъ отъ классовъ нисходили къ разрядамъ, родамъ и видамъ. Когда же наглядное преподаваніе признано было принципомъ умственнаго развитія, то стали переходить отъ частнаго къ общему, отъ видовъ къ родамъ, отъ родовъ къ разрядамъ и классамъ: обыкновенно начинаютъ съ отдѣльныхъ отличительныхъ тѣлъ природы въ родномъ краѣ, а къ нимъ примыкаютъ потомъ уже тѣла дальнихъ странъ; ученику показываютъ самыя тѣла природы и заставляютъ его разсматривать ихъ собственными глазами; окончивъ это наглядное преподаваніе, приступаютъ къ группировкѣ туземныхъ естественныхъ предметовъ, съ тѣмъ чтобы послѣ того путемъ искусственнаго нагляднаго обученія объяснить чужестранныя произведенія и наконецъ приступить къ распредѣленію по разрядамъ и разсмотрѣть внутреннюю жизнь (Любенъ, Эйхельбергъ и др.),—То же самое въ физикѣ. Прежде начинали съ ея опредѣленія и толковали сперва о силахъ и законахъ, а потомъ о дѣйствіяхъ и явленіяхъ природы. Теперь же (Крюгеръ) спрашиваютъ сперва въ чемъ дѣло, потомъ—какимъ образомъ оно совершается и наконецъ почему: отъ явленія переходятъ къ закону, отъ закона къ причинѣ—Географія прежде также проходилась аналитическимъ путемъ: сначала разсматривались міровыя тѣла, потомъ землю и т. д. По способу Песталоцци переходятъ отъ родины все къ болѣе отдаленнымъ краямъ; съ тою лишь разницею, что нѣкоторые изъ педагоговъ ранѣе прибѣгаютъ къ одному какому нибудь учебному способу, болѣе обращаютъ вниманіе на одинъ какой нибудь моментъ, нежели другіе. Куртманъ начинаетъ даже безъ картинъ и знаковъ съ окрестностей дома, мѣста жительства, заставляетъ съ возвышенія обозрѣть мѣстность, посредствомъ грубаго наброска карты утвердить въ памяти обозрѣваемое; на второй ступени знакомятъ съ чужимъ краемъ въ противоположность съ родиной, всякое туземное явленіе сравнивается съ чужестраннымъ, такъ что ученикъ по пруду составляетъ себѣ понятіе объ озерѣ, по холму о горѣ и т. д,; на третьей ступени ученикъ знакомится съ географической картой: онъ узнаетъ, какъ возникаетъ послѣдняя, и самъ чертитъ карты; послѣ этого на четвертой ступени, въ видѣ объясне-

нія карты, описывается отчизна во всѣхъ отношеніяхъ и т. д.—Въ географическомъ преподаваніи необходимо избирать представителей во всѣхъ замѣчательныхъ статьяхъ: Кернеръ главнымъ пособіемъ считаетъ географическія картины, Гудэ требуетъ изображенія типовъ, Пранге прибѣгаетъ къ естественнымъ и культурнымъ изображеніямъ, всѣ требуютъ, чтобы въ географическомъ преподаваніи развивали не одну только фантазію, но также умъ и разсудокъ, заставляя напр. по естественнымъ свойствамъ края заключать о его произведеніяхъ, по положенію о климатѣ, по извѣстному о неизвѣстномъ и т. п.—Въ противность такому бывшему доселѣ преподаванію естественныхъ наукъ, Росмесслеръ (въ его сочиненіи о „преподаваніи естественной исторіи“ 1860), требуетъ, чтобы взамѣнъ отдѣльныхъ естественныхъ наукъ въ школѣ обучали естественной исторіи и согласно съ этимъ въ преподаваніи руководились постепеннымъ возникновеніемъ и преобразованіемъ земного шара и т. д. Путь его для изученія природы слѣдующій: 1) Земля, какъ членъ солнечной системы, положеніе земли въ послѣдней, число, движеніе, величина и плотность планетъ. 2) Вѣроятное происхожденіе какъ земли, такъ и остальныхъ планетъ, первобытное состояніе земного шара и переходъ въ настоящее. 3) Теперь земля носительница и кормилица богатаго населеннаго міра: а именно благодаря ея отношеніямъ къ солнцу (времена года и пр.) и образующимъ ее веществамъ при посредствѣ присущихъ имъ свойствъ и состояній (силъ). 4) Луна, вліяніе ея на землю. 5) Описаніе настоящаго состоянія земли въ слѣдующемъ порядкѣ: видъ и величина, обращеніе вокругъ оси, путь ея, полюсы и т. д., атмосфера, отношеніе материка къ водамъ земной поверхности;—вещества образующія землю и все, изъ нея происходящее: 63 элемента;—общія свойства вещества; особыя состоянія и силы его: свѣтъ (цвѣта), теплота, магнетизмъ, электричество, частичное притяженіе и пр.; эѳиръ,—химическія соединенія;—тождество этихъ физическихъ и химическихъ силъ вещества, внутренняя связь между ними: а) въ атмосферѣ: составъ и свойства ея, метеоры и метеорологія, вліяніе атмосферы на землю и ея жителей; в) въ водахъ на земной поверхности, начала физической географіи моря и внутреннихъ водъ; с) на поверхности твердой земли, строеніе земной коры, совершавшіеся въ ней перевороты, начала геологіи и палеонтологіи, вулканизмъ, образованіе земной поверхности, дѣятельность глетчеровъ, минералогія; d) въ органической жизни; предметы органическіе и неорганическіе, растенія и животныя. Царство растеній по поверхности земли, высшія и низшія растенія, построеніе и жизнь растеній, распредѣленіе и система растительнаго царства, вліяніе растеній на климатическія явленія, на царство животныхъ и на чело-

вѣка, физіономика растеній. Царство животныхъ,—такъ же какъ и растенія. Человѣкъ: родственныя отношенія къ животнымъ; классификація; зависимость отъ внѣшняго міра; начало физической и психической антропологіи, движеніе культуры по народностямъ: нравственная и интеллектуальная задача на основѣ сознанія его пріуроченности къ земной родинѣ. — Этимъ образомъ Росмесслеръ указалъ цѣль, къ которой должно стремиться преподаваніе естественныхъ наукъ. Но взглядъ Росмесслера, какъ способъ преподавать этимъ путемъ отдѣльныя естественныя науки, противорѣчитъ дѣтской природѣ и вытекающимъ изъ нея правиламъ обученія. Преподаваніе естественныхъ наукъ также должно начинаться съ частнаго, съ конкретнаго, — съ отдѣльныхъ естественноисторическихъ предметовъ, съ отдѣльныхъ физическихъ и химическихъ явленій, съ тѣмъ чтобы послѣ путемъ сравненія перейти къ соединеніямъ и группамъ и такимъ образомъ назначить каждому единичному предмету подобающее ему мѣсто въ цѣломъ составѣ.

Когда одно только знаніе было цѣлью ученія, то исторія преподавалась въ научной формѣ, переходя отъ общаго къ частному: обыкновенно обозначали историческіе періоды, а потомъ выполняли ихъ по этнографическому и синхронистическому способу. Потомъ вскорѣ дѣлали выборъ наиболѣе интересныхъ и замѣчательныхъ міровыхъ событій (Бредовъ, Бекеръ). Подъ вліяніемъ Песталоцци нѣкоторые стремились и въ обученіи исторіи также переходить отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ замѣчательнѣйшихъ мѣстныхъ, провинціальныхъ и отечественныхъ событій къ исторіи остальныхъ народовъ, причемъ Бидерманъ средоточіемъ поставилъ исторію культуры и прежде всего требуетъ культурноисторическаго нагляднаго преподаванія; потомъ онъ переходитъ къ культурноисторическому изученію родины и отчизны, а наконецъ преподаетъ собственно систематическую исторію на культурноисторической основѣ; другіе (Денинтедтъ, Якоби) напротивъ того относили близкое къ настоящему времени и согласно съ этимъ переходили въ исторіи отъ настоящей эпохи къ минувшимъ временамъ. Третьи въ свою очередь возражали на это, что ближайшее по времени и пространству не всегда бываетъ также близкимъ и нагляднымъ для дѣтскаго ума; чувственной наглядности отвѣчаютъ скорѣе подвиги древности; согласно съ этимъ и слѣдовало бы сперва сообщать въ пластическихъ отдѣльныхъ образахъ разсказы изъ жизни патріарховъ, греческихъ героевъ, потомъ о великихъ личностяхъ средневѣковья. Съ этихъ поръ біографическій элементъ признанъ истинно методическимъ, но тутъ расходились опять въ слѣдующемъ отношеніи: связывать ли біографическій элементъ съ хронологическимъ, или съ географическимъ, или съ отечественнымъ, или съ церковноистори-

ческимъ. Къ біографической исторіи примыкаетъ затѣмъ характеристика государственной и народной жизни, а все это завершается хронологическимъ образомъ исторіи человѣчества. Вообще окончательно утвердилось, что историческое преподаваніе должно начаться съ полныхъ жизни повѣствованій, не обременяемыхъ ни именами, ни числами, ни запутанными событіями, чтобы просто, ясно и увлекательно представить дѣло, событіе, образъ исторической личности и вліять такимъ образомъ на умъ и сердце дѣтей;—что въ низшихъ школахъ историческое преподаваніе слѣдуетъ ограничить отечественною исторіею съ примѣшанными къ ней изображеніями изъ церковной исторіи;—что для яснаго пониманія связи между страной и людьми географія должна быть соединена съ исторіею.

Преподаваніе закона Божія въ послѣднее время было предметомъ величайшихъ споровъ. Здѣсь можетъ быть рѣчь не о тѣхъ, кто хочетъ удалить его вовсе изъ школы, но только о тѣхъ, въ чьихъ глазахъ всякая школа не что иное какъ образовательное и воспитательное заведеніе, и какъ таковое оно имѣетъ развить также и наклонность къ религіозности, существованіе которой нельзя отрицать. Послѣдніе въ свою очередь раздѣляются на такихъ, для кого религія не что иное какъ господствующее вѣроисповѣданіе, и на такихъ, въ чьихъ глазахъ вѣроисповѣданіе является лишь ограниченнымъ, человѣчески-неполнымъ выраженіемъ вѣчной сущности религіи. Смотря по тому, господствуетъ ли то или другое воззрѣніе, и методъ преподаванія закона Божія также будетъ различенъ. Правовѣрная партія старается опять поставить это преподаваніе въ то положеніе, въ которомъ заучиванье наизустъ членовъ катихизиса, библейскихъ текстовъ и церковныхъ пѣсенъ составляетъ главное дѣло. Прусское, тѣсно примкнувшее къ правительству такъ называемое новолютерство, считающее народную школу пригоднымъ орудіемъ своей пропаганды, выразило это требованье въ упоминаемыхъ ниже трехъ регламентахъ. Въ противность ортодоксіи люди болѣе свободнаго религіознаго направленія требуютъ для школы всеобщаго преподаванія закона Божія. Ихъ вождь, Дистервегъ исключаетъ правовѣрно-догматическое преподаваніе изъ народной школы на слѣдующихъ основаніяхъ: 1) общепедагогическихъ: a) общая основа должна предшествовать частному развитію какой-нибудь наклонности, системы и пр.; b) дѣтей одной и той же (гражданской или политической) общины слѣдуетъ воспитывать совмѣстно для дѣятельной общечеловѣческой братской любви, 2) педагогическо-дидактическихъ: a) Въ народной школѣ ничему не слѣдуетъ учить, что рознитъ людей другъ отъ друга, что можетъ вмѣсто взаимнаго довѣрія вселить въ нихъ только недовѣріе и не-

нависть другъ къ другу; b) одно только признаваемое за истину всѣмъ образованнымъ человѣчествомъ (въ извѣстную эпоху) должно служить предметомъ преподаванія въ народной школѣ. 3) національныхъ: a) Въ нѣмецкой народной школѣ ничему не слѣдуетъ обучать, что можетъ ослабить искреннѣйшую привязанность къ нѣмецкому отечеству и взаимную любовь нѣмецкихъ собратьевъ; b) безъ общаго обученія, общаго воспитанія всѣхъ нѣмецкихъ дѣтей единство, согласіе и сила отечества будутъ лишь одною мечтою. Ортодоксія напротивъ того утверждаетъ вопервыхъ, что неправовѣрное преподаваніе немыслимо, точно такъ же какъ напр. отвлеченное дерево, которое ни яблоня, ни груша, но она забываетъ при этомъ, что такъ называемое отвлеченное составляетъ именно всеобщее, существенное начало въ преходящихъ единичныхъ явленіяхъ и что пренебреженіе этимъ всеобщимъ началомъ свидѣтельствуетъ о полномъ отсутствіи мысли и о философской грубости. Сверхъ того она этимъ путемъ поражаетъ себя же своимъ собственнымъ орудіемъ, такъ какъ всякая религія, если она дѣйствительно овладѣетъ человѣческимъ сердцемъ, а не только по наружности и въ силу вѣроисповѣданія, необходимо принимаетъ въ этомъ человѣческомъ сердцѣ особенный оттѣнокъ, индивидуальный образъ, такъ что по этой теоріи исключительной реальности частныхъ предметовъ само вѣроисповѣданіе какъ таковое не могло бы существовать въ дѣйствительности. — Вовторыхъ ортодоксія во всеобщемъ преподаваніи закона Божія видитъ опасность для христіанства и для религіи вообще, тогда какъ противная сторона ту же опасность усматриваетъ именно въ отождествленіи вѣроисповѣданія съ религіей, потому что при такомъ отождествленіи религіозность погибнетъ заодно съ христіанствомъ, если разумъ вполнѣ или частью отвергнетъ принимаемый за вѣчную истину догматъ. — Требующіе всеобщаго преподаванія закона Божія принадлежатъ къ религіозному направленію, которое Юргенъ Бона Мейеръ (Преподаваніе закона Божія и школа) характеризуетъ слѣдующимъ образомъ: „Помимо положительныхъ ученій религій и вѣроисповѣданій, сложилось болѣе или менѣе отрицающее ихъ убѣжденіе, которое, какъ выразился Шиллеръ, въ силу религіи не принадлежитъ ни къ какой изъ существующихъ религій, которое не удовлетворяется вполнѣ ни однимъ изъ существующихъ доселѣ вѣроисповѣданій но и само еще не добилось отвѣчающей ему формы. Это направленіе имѣетъ своихъ приверженцевъ во всѣхъ возможныхъ религіяхъ и вѣроисповѣданіяхъ, и его основное воззрѣніе состоитъ въ томъ, что въ послѣднихъ взятыхъ вмѣстѣ и заключается всеобщая религіозная истина, предназначенная овладѣть общимъ согласіемъ всего человѣчества. Только этимъ путемъ надѣются осуществить прекрасную христіан-

скую мечту о всеобщей мiровой религiи. И въ этой надеждѣ называютъ то религiозное убѣжденiе, отъ котораго ожидаютъ возрастающаго осуществленiя идеи, всеобщимъ. Это убѣжденiе, которое конечно, лишь по отношенiю къ той надеждѣ и къ ея отрицанiю, а именно къ ея недовольству всѣмъ существующимъ, можно соединить въ одно, такъ какъ въ остальномъ оно все еще избираетъ весьма различныя направленiя, неоспоримо сдѣлалось силою, сознательно или безсознательно стоящею на заднемъ планѣ всѣхъ религiозныхъ борений въ нашу эпоху". —Представителями одного изъ этихъ направленiй являются тѣ ученые, которымъ „одухотворенное христiанство" представляется религiей вообще, совершеннымъ, а потому вѣчнымъ выраженiемъ религiи. Подъ одухотвореннымъ христiанствомъ они разумѣютъ все, что остается за исключенiемъ противорѣчащаго разуму и наукѣ, и это въ ихъ глазахъ нѣчто неизмѣримо богатое, дающее блаженство человѣку, стремящемуся по немъ устроить свою жизнь. Это направленiе вышло изъ простого отрицанiя у Карла Шмидта, разработавшаго для народной школы въ Готскомъ герцогствѣ полный планъ преподаванiя закона Божiя, который Керомъ примѣненъ къ дѣлу. Шмидтъ говоритъ: „Христiанство имѣетъ болѣе широкое значенiе нежели то, которое теологи внесли въ свои узкiя таблицы догматики; оно служитъ путеводною звѣздою на обширномъ кругѣ всемiрной исторiи. Это христiанство школа и должна блюсти въ своемъ преподаванiи религiи". „Никто не въ состоянiя положить иную основу помимо той, что уже положена, а именно Iисуса Христа", — въ этомъ основанiе истинной религiи, т. е. христiанства. Такъ какъ религiя имѣетъ предметомъ Бога въ человѣкѣ, то она и должна избрать своимъ средоточiемъ богочеловѣка, идеалъ человѣка. Потому-то богочеловѣкъ и долженъ быть основанiемъ ученiя о вѣрѣ. Вѣчное ядро христiанства состоитъ въ томъ, что былъ нѣкогда человѣкъ, въ которомъ Богъ проявилъ себя насколько онъ можетъ проявиться въ человѣкѣ и какъ человѣкъ, —въ томъ, что этотъ богочеловѣкъ заявилъ, пережилъ и своею смертью запечатлѣлъ свое богочеловѣческое существо и всѣхъ людей призывалъ къ этой любовной жизни въ Богѣ и божеской жизни въ любви, съ тѣмъ чтобы такимъ путемъ вновь возстановить омраченное эгоизмомъ въ человѣчествѣ подобiе съ Богомъ, съ источникомъ любви, — что всякiй, вѣрующiй въ этого богочеловѣка, т. е. живущiй его индивидуальнымъ образомъ, отрекается отъ всякаго своекорыстiя, отъ источника грѣха, и такимъ образомъ идетъ по единственной стезѣ для достиженiя безусловнаго блаженства, —что наконецъ достигшiй такимъ путемъ блаженства въ Богѣ, возродившись, имѣетъ жить вѣчною жизнью и не утратитъ ее болѣе, хотя бы и умеръ. Это ядро христiанства всегда и вездѣ должно быть

двигающею силою, побѣдоносно преодолѣвающею въ связи съ человѣческимъ духомъ всякое господство буквы, всѣ именные указы, односторонность десятилѣтій и вѣковъ, царей и народовъ. Основываясь на такомъ воззрѣніи, Шмидтъ требуетъ для народной школы слѣдующаго преподаванія религіи: „Развитіе царства Божія въ томъ видѣ, какъ оно передается исторіею священнаго писанія, къ чему примыкаютъ главные моменты исторіи развитія христіанскаго ученія и христіанской жизни“. На первой ступени надлежитъ преподать, запечатлѣть и сдѣлать плодотворнымъ для умственнаго и нравственнаго образованія главныя событія Ветхаго и Новаго завѣтовъ „на простомъ, для отдѣльно взятаго дѣтскаго ума удободоступномъ языкѣ“. Вторая ступень: Повѣствованія изъ самой библіи, постигаемыя дѣтьми въ духѣ священнаго писанія. При этомъ чтеніи къ нѣкоторымъ изъ текстовъ примыкаютъ важнѣйшія поученія о Богѣ любви и объ Его отношеніи къ человѣку — въ чисто библейскомъ смыслѣ, съ присовокупленіемъ приличныхъ пѣсенъ. Третья ступень: Чтеніе Священнаго писанія. Главнѣйшія мѣста изъ книги Бытія, важнѣйшіе псалмы, нѣкоторыя изъ Притчей Соломона и изъ І. Сираха, Іова, четыре евангелиста. Обратить особенное вниманіе на десять заповѣдей, на горную проповѣдь и при этомъ на молитву Господню, на притчи и наконецъ на высшій законъ жизни: „Возлюби Господа Бога твоего всѣмъ сердцемъ твоимъ и т. д.“. Сообщить ученику догматы вѣры, по мнѣнію Шмидта, необходимо предоставить окончательно священнику.—Въ заключеніе упомянемъ еще, что Луцъ въ Гейбахѣ издалъ отличное руководство къ практической методикѣ и тѣмъ засвидѣтельствовалъ о совершенной зрѣлости народныхъ учителей.

Физическое воспитаніе въ новѣйшее время сдѣлалось опять важнымъ элементомъ всеобщаго воспитанія.

Какъ въ искусствѣ греческій духъ красоты слился съ германскимъ духомъ и это сліяніе въ Гётевской поэзіи достигло своей вершинной точки, такъ точно и убѣжденіе Грековъ о высокомъ значеніи гимнастики сдѣлалось достояніемъ нѣмецкой націи, которая не только какъ носительница высшаго духовнаго расцвѣта человѣчества, но также и въ государственномъ раздробленіи и частичномъ обособленіи своемъ представляетъ такое же сходство съ древними Греками*). Лютеръ уже настойчиво обращалъ вниманіе на необходимость тѣлесныхъ упражненій и считалъ ихъ противовѣсомъ тунеядству праздныхъ людей. Монтень, предшественникъ Руссо, говоритъ: „Хотите воспитать изъ своего ребенка дѣль-

*) Такое самопревознесеніе конечно озадачитъ каждаго иностранца; но нѣмецкіе читатели пріучены къ нему съ дѣтскихъ лѣтъ. *Примѣч. перев.*

наго человѣка, не изнѣжьте его въ молодости. Не довольно укрѣпить его душу, необходимо также закалить мускулы." А Руссо заявляетъ: „Тѣло да будетъ крѣпкое, чтобы служить душѣ; добрый слуга долженъ быть силенъ. Чѣмъ слабѣе тѣло, тѣмъ болѣе повелѣваетъ оно; а чѣмъ сильнѣе, тѣмъ лучше оно служитъ. Слабое тѣло ослабляетъ душу. Если хотите образовать умъ вашего воспитанника, то развивайте его силы, которыми долженъ управлять умъ, непрестанно упражняйте тѣло его, сдѣлайте мальчика сильнымъ и здоровымъ, для того чтобы онъ былъ мудръ и разсудителенъ, пусть онъ работаетъ, возится, бѣгаетъ, кричитъ, постоянно находится въ движенiи, и да укоренится въ немъ убѣжденiе, что онъ человѣкъ по силѣ, тогда онъ скоро будетъ имъ также и по уму." Въ Дессаускомъ филантропинѣ пытались осуществить правила Руссо. Тамъ ректоръ Фитъ издалъ „Энциклопедiю тѣлесныхъ упражненiй". Потомъ слѣдовалъ Гутсмутсъ въ Шнепфенталѣ съ своею гимнастикой. По его словамъ высшее правило физическаго воспитанiя слѣдующее: „Образуй всѣ способности въ физическомъ человѣкѣ до елико возможной красоты и до наисовершеннѣйшей годности тѣла, какъ учителя (?) и слуги духа." Гимнастика по мнѣнiю его не что иное какъ „система тѣлесныхъ упражненiй, имѣющая цѣлью усовершенствованiе тѣла." Однако настоящимъ источникомъ современной гимнастики является не Руссо, а тотъ духъ и то стремленiе, что сознало ядро и высокую, непреходящую всепреобразующую сущность нѣмецкаго духа и быта, что содѣйствовало совершенному обновленiю и преобразованiю этого быта изнутри, когда извнѣ грозило наступить и совершиться паденiе нацiи Этотъ духъ и это стремленiе въ „Рѣчахъ Фихте къ нѣмецкой нацiи" облеклись въ потрясающее, бодрящее и одушевляющее, воспламеняющее къ подвигамъ слова. Встрѣчавшаяся въ этихъ рѣчахъ ссылка на Песталоцци способствовала успѣху и распространенiю его реформаторскихъ идей, а также и развитiю гимнастики. Песталоцци добивался уже введенiя тѣлесныхъ упражненiй и начиная съ 1807-го года дѣйствительно завелъ ихъ въ Ивердёнѣ. Но при его пристрастiи начинать все съ элементовъ онъ не шелъ далѣе „упражненiй суставовъ." Точно такъ же и Фребель, пытавшiйся въ Бургдорфѣ расширить это дѣло. Здѣсь въ Бургдорфѣ данъ имъ Адольфу Шпису (род. въ 1810-мъ, съ 1833-го въ Бургдорфѣ, съ 1844-го въ Базелѣ, а съ 1848-го въ Дармштадтѣ, умеръ въ 1858-мъ г.) первый толчокъ для преобразованiя впослѣдствiи школьной гимнастики. Онъ придалъ методъ тѣлеснымъ упражненiямъ, сдѣлавъ основою ихъ свободныя упражненiя. Онъ показалъ, что гимнастика должна быть классным обученiемъ, такъ чтобы развивать и укрѣплять не только силу и ловкость тѣла, не только кра-

соту его движеній, но также и вниманіе. Въ гимнастикѣ Шписа заключается дисциплинарная сила, служащая въ пользу школьному быту вообще. Вернеръ въ Дессау оказалъ чрезвычайныя услуги, распространивъ гимнастику на молодежь женскаго пола и преобразовавъ школьныя тѣлесныя упражненія. Его стремленіе имѣетъ средоточіемъ троякую цѣль: развитіе молодого тѣла въ различныхъ видахъ, образованіе военныхъ и гимнастическихъ учителей, исцѣленіе неправильныхъ и слабыхъ тѣлъ. Девизъ его гласитъ: „Пріучайте заранѣе молодежь господствовать надъ волею, пекитесь о равномѣрномъ развитіи тѣла и души, тогда расцвѣтетъ здоровое и крѣпкое племя.“—Отдѣльно отъ собственно школьныхъ тѣлесныхъ упражненій, считающихъ своимъ основателемъ Песталоцци, развилась еще народная гимнастика, т. е. та, которая имѣетъ цѣлью служить развитію нѣмецкой силы, нѣмецкаго строя и нѣмецкой цивилизаціи, которая всегда имѣетъ въ виду національную цѣль внутренняго обоснованія и развитія нѣмецкой народности и стремится достичь эти высокія цѣли не только путемъ тѣлесныхъ упражненій, но также и духомъ единенія и общенія, избравшимъ своимъ лозунгомъ слова: „живо, вольно, весело и благочестиво.“ Песталоцціевы упражненія не могли удовлетворить Фихте; но въ числѣ его слушателей находился человѣкъ, получившій отъ него толчокъ къ болѣе обширнымъ замысламъ, то былъ—Янъ.

Фридрихъ Людвигъ Янъ родился въ 1778-мъ г. въ Ланцѣ, близъ Ленцена въ Присницѣ, умеръ октября 15-го 1852-го г., проживъ жизнь съ девизомъ: „Богъ не покинетъ никого изъ Нѣмцевъ!“ *) „Родившись на правомъ берегу Эльбы, въ древне-прусскомъ городкѣ,—такъ разсказываетъ онъ про себя—я съ молокомъ матери всосалъ любовь къ отечеству. И съ тѣхъ поръ эта любовь никогда не впадала въ безнадежность; отрокомъ уже она пробуждала меня изъ дремоты, юношей окрыляла мой духъ, даже и теперь одушевляетъ меня подъ развалинами. Если Германія, въ единодушіи сама съ собой, какъ нѣмецкая совокупная община, разовьетъ свои чрезвычайныя, никогда не потреблявшіяся силы, то нѣкогда она можетъ сдѣлаться основательницей вѣчнаго мира въ Европѣ, ангеломъ-хранителемъ человѣчества.“ „Исторія была моимъ старымъ товарищемъ молодости; моею подругою и спутницею въ жизни. По Библіи Лютера я научился читать; Пуфендорфъ былъ моею второю книгою. Лишь взрослымъ слышалъ я о сказкахъ. Когда отецъ качалъ меня на колѣняхъ, то я зналъ только о великихъ людяхъ древности и о доблестныхъ изъ нашего народа. Достигнувъ зрѣлаго возраста, я въ

*) Хоть и странно изъ помощи Божіей дѣлать привиллегію для нѣмцевъ.
Прим. Перев.

теченіе многихъ лѣтъ пространствовалъ по Германіи въ свое поученіе и удовольствіе; я знаю ея важнѣйшія столицы, торговые города и промышленныя мѣста; я знаю земледѣльца, а въ средѣ его также ростовщика, мота, погонщика и барщинника; я знаю десятокъ высшихъ школъ и дѣла ихъ ученыхъ и учениковъ; я жилъ въ разныхъ издавна существующихъ державахъ, при пяти короляхъ и трехъ герцогахъ; сверхъ того я жилъ еще при послѣднемъ германскомъ императорѣ, при разныхъ короляхъ, князьяхъ и владѣтеляхъ, и—

„Я не избралъ бы иной страны
Себѣ въ отчизну,
Хотя бъ мнѣ предоставленъ былъ высокій выборъ".

Прославившись своею книгою „Нѣмецкая народность" 1808, Янъ, подъ вліяніемъ Фихте, вознамѣрился въ качествѣ воспитателя молодого поколѣнія творчески содѣйствовать благу Германіи, причемъ какъ учитель Пламанновскаго института онъ обратилъ свое главное вниманіе на „тѣлесное воспитаніе путемъ тѣлесныхъ упражненій," а въ 1811-мъ г. основалъ въ Газенхейде первое гимнастическое заведеніе, посѣщаемое въ 1817-мъ г. 1400 студентовъ, семинаристовъ. гимназистовъ, профессоровъ и офицеровъ и послужившее образцомъ для подобнаго рода заведеній какъ во всей Пруссіи, такъ и въ сѣверной и южной Германіи. „Гимнастика должна возстановить вновь утраченную равномѣрность человѣческаго образованія, придать односторонней лишь одухотворенности истинную воплощенность, противопоставить изнѣженности необходимый противовѣсъ во вновь пріобрѣтаемой мужественности и въ юношескомъ сотовариществѣ обнять и охватить всего человѣка"—вотъ въ чемъ Янъ видѣлъ задачу гимнастики. По вызову Прусскаго короля въ 1813-мъ г. всѣ гимнасты выступили въ походъ. Янъ вербовалъ бойцовъ для корпуса удалыхъ Люцовскихъ волонтеровъ и съ трудомъ лишь удалось ему удержать отъ соучастія въ войнѣ одного изъ своихъ старшихъ учениковъ, Эрнста Эйзелена, порученіемъ ему продолжать обученіе гимнастикѣ. Въ 1814 мъ г. онъ возвратился въ Берлинъ и продолжалъ трудиться надъ своимъ дѣломъ. По возвращеніи Наполеона съ Эльбы гимнасты, конечно, опять отправились въ походъ; но гимнастика между тѣмъ продолжала развиваться своимъ чередомъ. Изъ Берлина гимнастическія упражненія распространились скоро по сѣверной Германіи; они пустили корни также и во многихъ мѣстахъ южной. Особенно Бреславль соревновалъ Берлину. Гарнишъ и Масманъ стояли во главѣ; а Вольфгангъ Менцель, бывшій тогда еще студентомъ, считался однимъ изъ передовыхъ гимнастовъ. Крутой нравъ Яна, нѣкотораго рода педантическая назидательность и склон-

ность къ германофильству, проявлявшаяся у гимнастовъ, отталкивали отъ нихъ философа и нувеллиста Стефенса. Противъ нападокъ послѣдняго возстали К. Раумеръ, Арндтъ, Гарнишъ и другіе: доброе дѣло, казалось, окончательно восторжествовало. Но въ это самое время реакція противъ нѣмецкаго духа и противъ порождаемаго гимнастикой стремленія объединить нѣмецкую націю, дѣлалось все дерзновеннѣе и побѣдоноснѣе. Послѣдній остатокъ нѣмецкаго духа былъ оттѣсненъ въ буршеншафты нѣмецкихъ университетовъ и въ гимнастическія общества. Тогда послѣдовало злополучное дѣло убіенія Коцебу гимнастомъ Зандомъ, и затѣмъ наступили преслѣдованья и гоненія демагоговъ со стороны Кamптца. Въ 1819-мъ г. гимнастика была запрещена въ Пруссіи. Самъ Янъ былъ арестованъ по подозрѣнію въ соучастіи въ демагогическихъ проискахъ и освобожденъ лишь въ 1825-мъ г. по приговору верховнаго суда во Франкфуртѣ на Одерѣ. Съ этихъ поръ онъ до смерти своей прожилъ въ изгнаніи, во Фрейбургѣ,—погрузившись въ самого себя, полный думъ, помышляя о шаткости и измѣнчивости судьбы, предаваясь одной страсти, одному помыслу о нѣмецкой отчизнѣ: А гимнастика между тѣмъ неослабно преуспѣвала въ Вюртембергѣ. Въ Баваріи король Людвигъ тотчасъ по вступленіи на престолъ принялъ ее подъ свое покровительство и приказалъ Масману устроить гимнастику въ Мюнхенѣ. Мало по малу она вновь проникла и въ Пруссію. Самъ Масманъ поступилъ на прусскую службу. За попятнымъ шагомъ въ Пруссіи послѣдовало такое же энергичное поступательное движеніе. Пруссія мало по малу распространила гимнастику на народныя школы и подала такимъ образомъ примѣръ остальнымъ нѣмецкимъ державамъ. Впрочемъ съ нѣмецкою гимнастикой Яна стала соперничать шведская. Введеніе послѣдней въ Германіи Ротштейномъ подало поводъ къ спору о преимуществахъ одного или другого направленія, продолжающемуся и по настоящее время. Основатель шведской гимнастики былъ *Пэръ Генрихъ Лингъ;* онъ родился 15-го ноября 1776-го г., возросъ и воспитался съ ранней молодости въ скромномъ, тихомъ пасторскомъ домѣ, развилъ потомъ свои обильныя способности въ школѣ въ Вексіе, былъ съ 1793-го г. студентомъ въ Упсальскомъ университетѣ, а въ 1797-мъ сдѣлался кандидатомъ богословія; пробывъ нѣкоторое время въ Стокгольмѣ въ качествѣ домашняго учителя, онъ совершилъ путешествіе по Даніи, Германіи, Франціи и Англіи, и наконецъ въ 1806-мъ г. получилъ мѣсто учителя фехтованія въ Лундскомъ университетѣ. Здѣсь-то размышленіе и личный опытъ касательно того, какъ благотворно могутъ вліять на духовное и тѣлесное здоровье человѣка правильно руководимыя упражненія въ фехтованіи, навели его на весьма плодотворную мысль, что орга-

нически-гармоническое развитіе человѣческаго тѣла и его способностей движенія, постигаемое въ общей связи взаимодѣйствія всѣхъ органическихъ и духовныхъ силъ человѣка, должно быть существенною частью воспитанія молодого поколѣнія и народнаго образованія. Осуществленію этой мысли онъ какъ въ Лундѣ, такъ съ 1812-го г. и въ Стокгольмѣ, куда назначенъ былъ учителемъ фехтованія въ военной академіи Карлбергѣ, посвятилъ свою жизнь, до самой кончины 3-го мая 1839-го г. Лингъ ученіе о тѣлесныхъ движеніяхъ приводитъ въ согласіе съ законами, указанными человѣческимъ организмомъ, и ближайшею цѣлью гимнастики считаетъ возстановленіе полнѣйшей гармоніи между отдѣльными частями тѣла. Такъ какъ, по мнѣнію Линга, человѣкъ проявляется въ четырехъ главныхъ отношеніяхъ, то и гимнастика должна разбиться на четыре части. Человѣка, говоритъ онъ, можно разсматривать какъ субъектъ и какъ объектъ и въ разныхъ положеніяхъ можно представить его себѣ или активнымъ или пассивнымъ. Согласно съ этимъ гимнастика бываетъ 1) педагогическая, 2) цѣлебная, 3) военная и 4) эстетическая. Такимъ образомъ въ раціональной гимнастикѣ имѣется въ виду не только естественная сторона человѣка или его тѣло какъ таковое вообще; а напротивъ, она въ своей системѣ обусловливается точно также и духовною стороною человѣка. Лингъ создалъ органически-гармоничное развитіе человѣческаго организма и—отвергнувъ всякія гимнастическія затѣи на рейкѣ и на барахъ—пытался включить ее въ воспитаніе юношества.— Въ Германіи методъ его введенъ *Ротштейномъ*, подъ руководствомъ котораго въ 1851-мъ г. основано центральное гимнастическое заведеніе въ Берлинѣ, откуда всилу постановленій отъ 1860-го г. гимнастика переходитъ въ школы Прусскаго государства, не только въ гимназіи и реальныя училища, но также и въ народныя. Вслѣдствіе этого королевскимъ учебнымъ коллегіямъ сообщено было министерское постановленіе, въ которомъ предписывалось печься объ устройствѣ и дальнѣйшемъ развитіи гимнастическаго обученія въ учительскихъ семинаріяхъ, — именно относительно методическаго преподаванія его элементарными учителями, а сверхъ того также другое постановленіе ректорамъ и совѣтамъ въ университетахъ, въ которомъ заявляется послѣднимъ, что отнынѣ въ школахъ гимнастическимъ упражненіямъ должно быть придаваемо болѣе высокое значеніе и потому въ университетахъ имѣютъ печься о томъ, чтобы вышедшимъ изъ школъ молодымъ людямъ доставлялась возможность продолжать надлежащимъ образомъ начатыя ими гимнастическія упражненія; потомъ обратить особенное вниманіе на то, чтобы именно будущіе священники и учителя въ университетѣ уже могли ознакомиться съ цѣлесообразнымъ производствомъ гимнастики, такъ

чтобы они впослѣдствіи въ своей должности умѣли, надзирая и поучая, примѣнить это къ дѣлу. Затѣмъ отъ провинціальныхъ учебныхъ коллегій вышло постановленіе среднимъ школамъ, чтобы учителя считали и исполняли гимнастическое обученіе какъ дѣло, входящее въ составъ ихъ обязанностей, и отвели для него время и мѣсто въ своихъ требованьяхъ касательно умственныхъ занятій и дѣятельности учениковъ, — согласно съ воззрѣніями нѣмецкихъ филологовъ, заявившихъ въ своемъ собраніи 1860-го г., что юношество безъ раціональныхъ упражненій въ гимнастикѣ не образуетъ изъ себя сильнаго поколѣнія, вслѣдствіе чего и были приняты слѣдующія положенія: 1) Обученіе гимнастикѣ должно быть поручено дѣйствительнымъ учителямъ гимназіи; 2) студентамъ филологіи и кандидатамъ на учебныя должности слѣдуетъ открыть возможность пріобрѣсть необходимую для того подготовку; 3) цѣлью обученія какъ и при гуманистическихъ наукахъ должно главнѣйше быть формальное образованіе; 4) къ соучастію должны быть привлекаемы всѣ ученики, за исключеніемъ одержимыхъ недугами или болѣзнями.—Цѣль гимнастическихъ упражненій и направленіе ихъ въ народной школѣ указаны въ циркулярѣ Потсдамскаго правительства: „Совѣтуемъ прежде всего и вообще примѣнять самыя простыя упражненія и потому главнѣйше такъ называемыя свободныя и стройныя движенія, исполняемыя даже безъ особыхъ и дорогихъ устройствъ и снарядовъ, въ связи съ играми учениковъ и обращая постоянно вниманіе на ихъ позднѣйшее военное развитіе, которое рано можетъ быть подготовлено при весьма желательномъ содѣйствіи отставныхъ военныхъ людей. Этого рода упражненія могутъ исполняться въ такъ называемые свободные четвертьчасовые промежутки, что особенно удобопримѣнимо въ зимнее время, когда позволяетъ погода, и полезно даже въ дисциплинарномъ и гигіеническомъ отношеніи.“—

Директоръ центральнаго гимнастическаго заведенія въ Берлинѣ выступилъ за систему Линга въ слѣдующихъ сочиненіяхъ: 1) Гимнастическія свободныя упражненія по системѣ Линга. 2) Гимнастика: a) система; b) педагогическая гимнастика; c) цѣлебная d) военная e) эстетическая гимнастика. 3) Гимнастическія военныя упражненія. 4) Руководство къ обученію гимнастическимъ свободнымъ упражненіямъ въ элементарныхъ школахъ. Противъ системы Линга заявили себя Берлинскій гимнастическій совѣтъ и разные учителя гимнастики. Въ пользу нѣмецкой гимнастики говорится въ слѣдующихъ сочиненіяхъ: 1) Шведская гимнастика въ Пруссіи. Прошеніе Кельнскаго гимнастическаго общества палатѣ депутатовъ. Изданіе Ангерштейна. 2) Нѣмецкая и Лингъ-Роштейнская гимнастика. Вторая памятная записка Берлинскаго гимнастическаго общества. Берлинъ

1861. Воспитаніе къ военному дѣлу Кюнера (Программа образцовой школы во Франкфуртѣ на М. 1861) — Клосъ въ новыхъ лѣтописяхъ для гимнастики и въ особомъ сочиненіи: О обученіи гимнастическихъ учителей изъ учительскаго званія. Дрезденъ 1861.— Тайный совѣтникъ Лангенбекъ возсталъ противъ нѣмецкой гимнастики по слѣдующимъ причинамъ: Въ томъ видѣ какъ исполнялась прежде гимнастика Яна она требовала упражненій, къ которымъ дѣти по ихъ тѣлесному развитію вовсе еще не были способны и при этомъ упускалась совершенно изъ виду собственно гигіеническая цѣль. А это споспѣшествовало тѣлесному развитію и здоровью молодыхъ людей не въ той мѣрѣ, какъ того слѣдовало ожидать отъ раціонально исполняемой гимнастики. Нѣжные, отъ природы слабые, скудно развитые мальчики часто не выносятъ на самомъ дѣлѣ гимнастическихъ упражненій; для нихъ полезнѣе строевое ученіе. У молодыхъ людей, достигшихъ искусства въ гимнастикѣ, бываютъ правда сильно развиты мышцы, но они рѣдко пользуются совершеннымъ здоровьемъ, какого слѣдуетъ добиваться у молодежи.—Э. Дю-Буа-Реймонъ („О гимнастикѣ на барахъ и о такъ называемой раціональной гимнастикѣ. Берлинъ, 1862.“) напротивъ того замѣчаетъ: „Неоспоримый фактъ, что нѣмецкая гимнастика, напр. въ Эйзеленовскихъ гимнастическихъ таблицахъ, представляетъ множество цѣлесообразныхъ упражненій, распредѣленныхъ самымъ тщательнымъ образомъ по мѣрѣ ихъ трудности для всякаго возраста и для всякой ступени тѣлеснаго развитія. Несправедливо также осуждать систему тѣлесныхъ упражненій, оттого что она не пригодна для „нѣжныхъ, отъ природы слабыхъ, скудно развитыхъ мальчиковъ“. „Основное правило педагогики въ томъ, чтобы она въ своихъ мѣропріятіяхъ имѣла въ виду особи не съ чрезвычайными, ни съ крайне скудными, а лишь съ посредственными способностями. Что сталось бы съ нашимъ школьнымъ обученіемъ, еслибъ вздумали его разсчитывать на кретиновъ!“ Лангенбекъ говоритъ: „Такъ называемая шведская гимнастика отличается отъ Яновской или нѣмецкой тѣмъ, что она не добивается подобно послѣдней извѣстнаго количества тѣлесныхъ напряженій, но занимается лишь отдѣльными мускулами и группами ихъ и старается укрѣпить ихъ разными положеніями, движеніями и возбужденіемъ усилій. Этотъ методъ безъ сомнѣнія раціональнѣе. Мальчикъ прежде всего долженъ укрѣпить свои мускулы и все тѣло, а потомъ онъ можетъ уже перейти къ извѣстному ряду сложныхъ движеній; онъ долженъ сознавать средства, какими можетъ располагать для такой цѣли. Это лучше всего достигается, когда его пріучаютъ по своей волѣ приводить въ движеніе особнякомъ отдѣльные мускулы и группы послѣднихъ.“ На это Дю-Боа-Реймондъ возражаетъ: „Предпринимая или исполняя какое-либо движеніе, мы

всегда приводимъ въ это движенiе цѣлыя группы мускуловъ, но отнюдь не отдѣльные мускулы особнякомъ". Мускулы, какъ оказывается по опыту, укрѣпляются упражненiемъ и притомъ увеличиваются въ массѣ до извѣстнаго предѣла; а мускулы, которыхъ не сокращаютъ по временамъ, худѣютъ. Потому способъ развивать тѣло, методически перебирая отдѣльныя группы мускуловъ и правильно упражняя каждую изъ нихъ отдѣльно, съ перваго взгляда кажется вполнѣ разсудительнымъ. Но по болѣе внимательномъ обсужденiи оказывается, что этимъ способомъ достигается съ одной стороны слишкомъ много, а съ другой черезъ-чуръ мало. Слишкомъ много—оттого что для укрѣпленiя всѣхъ мускульныхъ группъ едва ли необходимо упражнять каждую изъ нихъ отдѣльно. Въ машинѣ, подобной мускульному тѣлу, вообще не можетъ состояться болѣе сильное напряженiе по одному извѣстному направленiю безъ соучастiя въ этомъ болѣе или менѣе многихъ, а можетъ быть, хотя и не одновременно, даже всѣхъ мускуловъ.„ Этимъ способомъ, съ другой стороны, достигается черезъ-чуръ мало, оттого что тѣлесное развитiе не ограничивается только тѣмъ, чтобы всѣ отдѣльные мускулы достигали высшей степени крѣпости. Напряженiя тѣла какъ двигательнаго аппарата основаны въ сущности точно такъ же на правильномъ содѣйствiи отдѣльныхъ мускульныхъ группъ вмѣстѣ, какъ и на усилiи, съ какимъ онѣ сокращаются. Чтобы произвести какое-нибудь сложное движенiе, напр. прыжокъ, мускулы должны дѣйствовать въ правильной послѣдовательности, и ихъ энергiя (въ смыслѣ Гельмгольца) должна возрастать, остановиться, падать, съ тѣмъ чтобы достичь такимъ образомъ вѣрнаго положенiя членовъ и надлежащей скорости центра тяжести въ надлежащемъ направленiи. Сверхъ того при всѣхъ такихъ сложныхъ движенiяхъ два чувства, зрѣнiе и осязанiе, должны быть всегда готовы для быстраго воспринятiя положенiя дѣлъ, а душа точно такъ же въ каждый мигъ должна принять быстрое рѣшенiе касательно того, что слѣдуетъ дѣлать согласно указанiю чувствъ. Система Линга не постигла того, что гимнастика мускуловъ въ то же время и гимнастика нервовъ."—Кому бы впрочемъ ни отдавалось большее преимущество, шведской или нѣмецкой гимнастикѣ: отрадно то, что физическое воспитанiе добилось уже и все болѣе добивается права, подобающаго ей въ дѣлѣ образованiя юношества.

Что же касается отношенiя народной школы къ государству и церкви, то въ 19-мъ столѣтiи вопреки временной оппозицiи и реакцiи все болѣе и болѣе проводилось отдѣленiе школы отъ церкви и признанiе ея государственнымъ учрежденiемъ. Въ среднiе вѣка церковь была носительницей духовной жизни, и какъ таковая господствовала надъ государствомъ, а слѣдовательно и надъ школами. Послѣ реформацiи обстоятельства измѣнились: государство

само приняло на себя попеченіе о духовной жизни, и протестантская церковь преобразилась въ заведеніе для религіознаго образованія подданныхъ въ государствѣ, осуществляемаго ученіемъ и культомъ, преуспѣяніемъ въ богопознаніи и въ пониманіи человѣческаго и христіанскаго долга, изощреніемъ совѣсти толпы и богопочитаніемъ. Государство сознавало все болѣе и болѣе, что въ интересѣ своего собственнаго существованія оно какъ нѣчто живое, подлежащее развитію, обязано побороть грубость и безнравственность не наказаніями, а религіею и всеобщимъ образованіемъ. Тотчасъ же послѣ реформаціи государство вовсе еще не было связано съ школою; но послѣдняя все-таки изъ института священниковъ сдѣлалась заведеніемъ прихода; впослѣдствіи государство оказывало свое вліяніе исключительно чрезъ посредство членовъ церковныхъ вѣдомствъ и духовенства вообще. Вслѣдствіе этого въ церкви удержалось мнѣніе, будто школа существуетъ ради церкви, а не ради всеобщаго образованія, такъ что первая по прежнему зачастую считалась принадлежностью послѣдней и средствомъ для сохраненія и для поддержки вѣроисповѣданія. Противъ такого взгляда возставали уже въ „вѣкъ просвѣщенія“, и идея о свободномъ положеніи учебной системы при церкви подъ покровительствомъ государства получила впервые свое классическое оффиціальное выраженіе, когда 18-го іюля 1799-го г. въ докладѣ Берлинской главной консисторіи заявлено: желаніе „устранить предубѣжденіе, будто школы составляютъ и должны составлять дѣло отдѣльныхъ религіозныхъ партій; потому что „школы, неоспоримо должны считаться институтами государства, но не заведеніями отдѣльныхъ вѣроисповѣданій,“ а слѣдовательно желательно также, „чтобы въ школахъ преподаваніе закона Божія ограничилось всеобщими истинами религіи и свойственнымъ всѣмъ церковнымъ партіямъ нравоученіемъ, а спеціальное вѣроученіе напротивъ того было предоставлено священнику при подготовкѣ катехуменовъ“. І. Б. Шуппій давно уже (ум. 1661) сказалъ: „Пока будутъ воображать, будто учительское званіе необходимо должно быть связано съ духовнымъ, до тѣхъ поръ въ Германіи не будетъ хорошихъ школъ.“ Потомъ въ 1778-мъ г. Гедике писалъ: „Обычное подчиненіе школъ надзору духовенства проистекаетъ еще изъ той эпохи монашества и суевѣрія, когда старались преградить путь всякому могущему пробиться изъ школъ свѣтлому лучу болѣе чистаго познанія. Причина эта устранена: отчего же продолжается еще слѣдствіе ея? Намъ страннымъ показалось бы, еслибъ гражданскаго чиновника назначили управлять отрядомъ солдатъ. Но отношеніе было бы почти точно такое же. Для того чтобы судить объ учителѣ, чтобы руководить имъ и исправлять его, если онъ ошибается, правда, не нужно быть самому учителемъ,

необходимо по крайней мѣрѣ обладать знаніемъ послѣдняго. Правда нѣкоторые священники дѣйствительно обладаютъ этимъ, и иной изъ нихъ былъ бы пожалуй отличнымъ учителемъ. Но развѣ можно по справедливости ожидать и требовать подобныхъ знаній отъ каждаго священника безъ исключенія? Онъ и безъ нихъ можетъ быть весьма полезнымъ человѣкомъ въ своемъ званіи; но безъ теоретически-практическихъ знаній учебнаго дѣла онъ ни въ какомъ случаѣ не годится въ смотрители училищъ. А потому безъ сомнѣнія было бы лучше и для учителя поощрительнѣе, если бъ учитель подчинялся учителю: если бъ на этотъ конецъ школьную инспекцію по примѣру церковной распредѣлили по приходамъ, поручивъ способнѣйшимъ учителямъ въ большихъ городахъ и училищахъ надзоръ за всѣми къ извѣстному округу принадлежащими низшими школами.“ Онъ же— Гедике—говоритъ въ своей программѣ 1800-го г. „Если школы все еще считаются подчиненными частями церкви, а не особенными, самостоятельными институтами, то это не что иное, какъ остатокъ суевѣрія и средневѣковаго варварства. Школы суть институты государства, для котораго важно имѣть ученыхъ, полезныхъ гражданъ, но отнюдь не институты отдѣльныхъ религіозныхъ партій. Потому къ предметамъ преподаванія въ школахъ принадлежитъ одна только всеобщая религія, а не различныя ученія отдѣльныхъ церквей.“— Попеченіе государства относительно системы образованія принимало все болѣе широкіе размѣры, и оно дошло до крайняго предѣла, когда Германія истекала кровью и Фихте чаялъ и возвѣщалъ совершенное обновленіе націи путемъ воспитанія по способу Песталоцци. Пока идеи его не требовали полнаго отреченія отъ чрезвычайно важнаго и неоцѣнимаго вліянія семьи, онѣ перешли въ плоть и кровь, когда нѣмецкій народъ подъ водительствомъ Пруссіи съ исполинскою мощью сбросилъ съ себя французское иго и потомъ собирался зажить новою жизнью. Всѣ мыслящіе и патріотическіе люди требовали болѣе высокаго образованія и лучшаго воспитанія. Идеалъ общечеловѣческаго просвѣщенія, возникшій въ Германіи благодаря Лессингу, Шиллеру и Гете, требовалъ обобщенія образованія, лучшаго и болѣе высокаго воспитанія большинства народа; потому что „Богу угодно, чтобы всѣмъ людямъ оказана была помощь и чтобы всѣ они достигли сознанія истины.“ Благодаря такому просвѣщенному взгляду и въ виду еще весьма слабо пробудившейся потребности образованія въ народѣ ввели, при посредствѣ Монжла въ Баваріи и канцлера Гарденберга въ Пруссіи, обязательное обученіе, ту мнимую неволю, противъ которой даже ультрамонтанство весьма сурово пыталось выступить въ бой въ одномъ изъ сочиненій І. Луки (Понудительное обученіе, средство современнаго деспотизма. Ландсгутъ, 1865). Онъ за семьей признаетъ исключи-

тельное право преподаванія и проповѣдуетъ полную свободу воспитанія и обученія на основѣ свободнаго соперничества — явно съ цѣлью доставить католическому духовенству опять по возможности большее господство надъ учебною системою и погубить вытекшую изъ протестантскаго и христіански-гуманнаго духа школу Песталоцци, изгнать либеральный образъ мыслей и доставить Риму по возможности господство надъ системой образованія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и надъ самою націею.— Сознаніе необходимости всеобщаго образованія, начиная съ педагогическаго „бурнаго и стремительнаго періода“ послѣ борьбы за свободу распространялось все болѣе и болѣе—благодаря чему безслѣдно заглохнутъ голоса, подобные голосу I. Луки,—по крайней мѣрѣ въ протестантскихъ земляхъ это сознаніе овладѣло большинствомъ, такъ что обязательное обученіе врядъ-ли кѣмъ-нибудь считается еще плачевной неволей. Благодаря геніальнымъ проблескамъ и изслѣдованьямъ Песталоцци и умственному труду его лучшихъ преемниковъ, педагогика все болѣе и болѣе достигала самостоятельности, научной и художественной округленности, такъ что она теперь вправѣ и обязана быть распорядительницей въ своемъ собственномъ домѣ. А потому чѣмъ болѣе она приближалась къ настоящему развитію; тѣмъ громче поднимались голоса за свободу школы, за такъ называемую эманципацію отъ церкви, причемъ однако отнюдь не имѣлось въ виду разорвать связь между дѣятельностью школы и церкви, ни разрознить всеобщее дѣло образованія, По крайней мѣрѣ знатнѣйшіе и вліятельнѣйшіе поборники эманципаціи домогались одного:—доставить школѣ самостоятельное представительство, инспекцію и завѣдываніе знатоками дѣла, учеными педагогами. Рядъ этихъ поборниковъ послѣ Песталоцци начинается съ Стефани. Онъ говоритъ: „Главное условіе, при которомъ только и мыслимо успѣшное улучшеніе воспитанія, состоитъ въ томъ, чтобы вся общественная система воспитанія была возведена въ особую, самостоятельную отрасль государственнаго управленія и подобно остальнымъ вѣтвямъ его получила цѣлесообразную, на все государство распространяемую организацію. Надзоръ и завѣдываніе всѣмъ вообще, а также и главными частями общественнаго воспитанія, требуетъ вполнѣ владѣющихъ этимъ дѣломъ людей. Кому же и оцѣнить надлежащимъ образомъ достоинство назначаемыхъ во всѣхъ отдѣленіяхъ учителей, какъ не человѣку, избравшему государственную педагогику своимъ главнымъ занятіемъ? И кто помимо послѣдняго имѣетъ право произнести мастерской приговоръ касательно выбора учебнаго предмета, цѣлесообразности метода, принятыхъ педагогическихъ правилъ и организаціи отдѣльныхъ учебныхъ заведеній? Кто кромѣ основательно ученаго государственнаго педагога въ состояніи составить себѣ ясный взглядъ

на общую потребность національнаго образованія и обратить все свое вниманіе и всѣ свои любимыя занятія на великое дѣло, которое имѣетъ осуществиться черезъ него? Исполнить это нельзя иначе, какъ назначивъ особый классъ правительственныхъ чиновниковъ для разработки такого важнаго государственнаго предмета, и вмѣнивъ имъ въ обязанность заниматься исключительно этимъ великимъ дѣломъ. Пора перестать привязывать общественное воспитаніе къ иной отросли государственнаго управленія въ качествѣ побочнаго дѣла." „Нельзя, конечно, одобрить, чтобы дѣло воспитанія присоединялось къ юридическому или финансовому вѣдомству какъ побочная отросль; точно также нельзя одобрить, если оно подчиняется консисторіи или церковной коллегіи. Тутъ, конечно, есть нѣкоторое сродство; но съ основными началами государственной организаціи не согласно, если какая нибудь часть предметовъ управленія дѣлается главнымъ дѣломъ и вслѣдствіе этого черезъ-чуръ повышается надъ остальными частями. А сверхъ того, наши церковныя коллегіи сами еще нуждаются въ цѣлесообразномъ преобразованіи, для того чтобы отмѣнить остатки духовнаго судопроизводства и вновь сообщить имъ ихъ чистую цѣль—а именно попеченіе о нравственно-религіозной культурѣ."—Пусткухенъ требуетъ отдѣленія школы отъ церкви въ интересѣ педагогики, школы. семьи и общины; потому что „задача школы состоитъ въ томъ, чтобы облагородить познавательную способность путемъ элементарнаго и формальнаго образованія въ ея самостоятельности, а церковь напротивъ того пользуется этою способностью, чтобы укоренить въ ней выраженіе воли и возвысить ея транзитивное значеніе." „Такимъ образомъ церковь находится обокъ съ школою съ совершенно особою, ей свойственною задачею. Итакъ оба института соприкасаются другъ съ другомъ лишь въ точкѣ интеллектуальнаго образованія. Но все-таки можно указать на двойственность образованія, изъ которыхъ одно подобаетъ школѣ, а другое церкви. Школа имѣетъ задачею формальное развитіе познавательныхъ способностей, а идеальное образованіе предоставляется церкви."—Дистервегъ желаетъ, чтобы школа была отдѣлена „отъ исключительной инспекціи духовенства." „Священникъ обыкновенно не обладаетъ потребными для успѣшнаго внутренняго завѣдыванія школы знаніями и свѣдѣньями элементарной методики. А потому спеціальное управленіе учебными дѣлами слѣдуетъ поручить знатокамъ". Точно тоже высказываетъ Өеодоръ Гоффманъ. — Прейскеръ самымъ главнымъ условіемъ правительственнаго надзора и управленія учебною системою полагаетъ: 1) чтобы управленіе теоретически и практически исполнялось освоившимися съ учебною системою людьми. Сущностью дѣла требуется, чтобы всякій, кому поручается такой

надзоръ обладалъ надлежащимъ къ тому знанiемъ и опытомъ и чтобы на выборъ не могли влiять ни особенное расположенiе, ни побочныя причины, ни сокращенiе оклада и т. п. На сказанномъ главномъ положенiи и на томъ, что изъ этого не исключаются даже дѣльные учителя, а сверхъ того на томъ, 2) что учебныя вѣдомства существуютъ самостоятельно, и основанъ большею частью споръ касательно эманципацiи учебной системы. Если признаютъ необходимость того положенiя, то споръ скоро рѣшится". „При настоящихъ условiяхъ сословiе учителей не нуждается болѣе въ исключительномъ свидѣтельствѣ и ходатайствѣ со стороны духовенства."— Шлейермахеръ заявляетъ: „Школа не должна болѣе зависить отъ церкви въ ея наружномъ проявленiи. Необходимо, чтобы былъ особый совѣтъ школы, при которомъ однако слѣдуетъ назначить особыхъ членовъ изъ церковнаго вѣдомства. Мы считаемъ также извѣстную связь школъ между собою необходимою, благодаря чему вся жизнь ихъ дѣлается болѣе подвижною."

Въ качествѣ поборниковъ — противъ эманципацiи школы первое мѣсто какъ вожаки занимаютъ: Крегеръ: „Церковь и школа по существу своему стоятъ въ родственныхъ отношенiяхъ. Потому что церковь по назначенiю ея сама такая же школа высшаго разряда, это школа для поддержанiя, развитiя и распространенiя святыни въ человѣкѣ. Церковь не можетъ равнодушно относиться къ тому, какого рода нравственно-религiозное образованiе сообщается школою, такъ какъ она изъ послѣдней возобновляетъ своихъ членовъ, и въ свою очередь церковь обязана всѣми находящимися въ ея власти средствами способствовать этому образованiю. Если школа не исполнитъ своего долга, то и церковь съ ея учрежденiями едва ли будетъ въ состоянiи сдѣлать что-нибудь для нравственно-религiознаго развитiя бездушныхъ и тупоумныхъ членовъ, предоставляемыхъ ей школою". — Гармсъ:„ 1) Мы священники всего прихода и нашъ долгъ печься о всѣхъ душахъ, а слѣдовательно также и о дѣтяхъ. 2) Школа вышла изъ церкви; священникъ, какъ представитель церкви, да радѣетъ, чтобы первая не уклонилась отъ службы послѣдней. 3) Священникъ да переноситъ жизнь церкви въ школу. 4) Въ приходахъ по большой части одинъ только священникъ и способенъ надзирать за школою, рѣшительно во всѣхъ приходахъ онъ способенъ на это такъ же, какъ и всякiй другой человѣкъ". — Бенеке: „Не подлежитъ конечно сомнѣнiю, что вообще болѣе свѣдущiй въ дѣлѣ будетъ также и искуснѣе вести цѣлесообразный надзоръ, и когда съ этой точки зрѣнiя требуется замѣнить духовныхъ смотрителей учителями, то подобный образъ мыслей достоинъ всякаго уваженiя. Но такая замѣна большею частью требовалась не съ точки зрѣнiя болѣе со-

вершеннаго надзора, но съ совершенно противоположною цѣлью, а именно съ цѣлью большей свободы отъ надзора". — Зикель: „1) Школа и церковь имѣютъ одну и ту же цѣль, распространеніе царства Божія на землѣ. 2) Церковь не можетъ обойтись безъ помощи школы, а учитель безъ помощи священника. 3) Правда, школа расширила свою задачу и подготовляетъ также для гражданской жизни, но образованіе къ благочестію все-таки главное дѣло. 4) Многіе изъ учителей возстаютъ противъ надзора священника единственно изъ зависти вслѣдствіе бо́льшаго дохода послѣдняго. (!) 5) Надзоръ за школами хотятъ поручить достойнѣйшимъ членамъ учительскаго сословія; но вѣдь священники также принадлежатъ къ учительскому сословію. Окладъ особыхъ школьныхъ инспекторовъ обошелся бы слишкомъ дорого; (!) лучше бы эти деньги употребить на увеличеніе низшихъ учительскихъ окладовъ. Инспекторы изъ учебнаго званія слишкомъ односторонне судили бы объ исполненіи другихъ лицъ, (!) часто навязывали бы имъ обременительный методъ, (!) ограничили бы всякую свободу, (!) отбили бы всякую охоту къ дѣлу и вмѣсто подвижной школьной жизни установили бы мертвый механизмъ. (!) При всемъ томъ смотритель училища все-таки имѣлъ бы ограниченное вліяніе на школу, потому что онъ слишкомъ отдаленъ отъ нея. (!) Всегда желательно находиться близъ человѣка, принимающаго участіе въ нашихъ занятіяхъ и съ которымъ мы могли бы откровенно говорить объ нихъ: только это и предохраняетъ насъ отъ односторонности и поддерживаетъ въ насъ охоту къ занятіямъ. Конференціи мало содѣйствуютъ этому, оттого что не входятъ во всѣ подробности. А потому весьма важно, чтобы учитель встрѣтилъ въ мѣстномъ священникѣ дружелюбнаго соучастника по школѣ!"—Доводы, приводимые въ пользу эманципаціи школы Грефе сопоставилъ вообще въ слѣдующемъ видѣ: 1) Церковныя вѣдомства, при ихъ распространенномъ кругѣ дѣйствія осносительно управленія церковью и при обширности, какою въ настоящее время пользуются учебная система и ея управленіе, не обладаютъ ни достаточнымъ досугомъ, ни средствами, для того чтобы вести еще и это управленіе, такъ чтобы оно было благодатно для школы. Церковныя вѣдомства всегда будутъ смотрѣть на управленіе школою какъ на побочное дѣло, и школа какъ простая прибавка къ церкви будетъ пользоваться скуднымъ вниманіемъ. 2) Успѣхи педагогики и особенно школьнаго преподаванія въ послѣднее шестидесятилѣтіе были такъ значительны, что духовное сословіе, занятое своими собственными дѣлами, не могло слѣдить за ними, почему именно мѣстные священники, почти всегда лишенные практической опытности въ школьномъ преподаваніи, не обладаютъ требуемою въ наше время способностью для над-

зора за школою. Правда, въ прежніе вѣка народная школа была болѣе дѣломъ церкви; но времена измѣнились. Теперь она достигла негаданнаго доселѣ значенія какъ для гражданской жизни, такъ и для государства, потому ее слѣдуетъ уже считать не церковнымъ, а скорѣе государственнымъ институтомъ. Сверхъ того опытомъ даже дознано, что подъ управленіемъ церкви школа упала, ухудшилась, вмѣсто того чтобы улучшаться и усовершенствоваться. Лишь съ тѣхъ поръ какъ само правительство занялось школою, она чрезвычайно преуспѣла въ своемъ развитіи. 5) Школа по внутреннему существу независима отъ церкви. И та и другая, правда, стремятся къ общей цѣли, къ нравственному улучшенію и къ отвѣчающему разуму и христіанству образу жизни во всѣхъ отношеніяхъ, но болѣе непосредственныя цѣли ихъ различны, и даже для достиженія общей цѣли онѣ пользуются разными средствами или хотя и одинакими средствами, но совершенно различнымъ образомъ. Этою внутреннею независимостью школы необходимо обусловливается также и внѣшняя. 6) Общественное преподаваніе и попеченіе объ немъ относится къ цѣлямъ и обязанностямъ правительства, имѣющаго печься о современномъ образованіи своихъ гражданъ. Все шире развивающаяся конституціонная жизнь требуетъ, чтобы школа была изъята отъ опеки церкви и пріурочена къ интересамъ жизни государственной. — Противники эманципаціи школы приводятъ для сохраненія зависимаго отношенія школы отъ церкви слѣдующіе сопоставленные у Грефе доводы: 1) Церковь имѣетъ на школу историческое право. Послѣдняя церковнаго происхожденія, она взлелѣяна церковью и духовенствомъ. Помимо церкви не было бы школы. 2) Идея церкви всеобъемлюща и заключаетъ въ себѣ идею образованія вообще, а слѣдовательно также и идею о школѣ. На этомъ основана естественная внутренняя и внѣшняя зависимость послѣдней отъ церкви. Школа имѣетъ отнюдь не самостоятельную крайнюю цѣль, а напротивъ лишь подчиненную, а именно, подготовить молодое поколѣніе для церкви. 3) Отдѣленіемъ школы отъ церкви наносится вредъ самому религіозному образованію юношества. Потому что въ такомъ случаѣ мірскія знанія станутъ вполнѣ преобладать въ школахъ, а религіозно-нравственные интересы окончательно отступятъ на задній планъ. 4) А это грозило бы опасностью самому государству въ его сокровеннѣйшемъ бытѣ. Потому что послѣднее не можетъ существовать, если граждане не обладаютъ дѣльнымъ, религіозно-нравственнымъ образованіемъ; въ такомъ случаѣ рѣшительно невозможны ни повиновеніе къ закону, ни гражданскій порядокъ. 5) Образованіе сословія народныхъ учителей далеко еще не достигло той степени, чтобы возможно было избавить школу отъ руководства ея матери, церкви.

Само школьное воспитаніе встрѣтило бы даже препятствіе въ такой направленной къ образованію для государства цѣли. 6) Притомъ же эманципація народной школы отъ церкви и отъ надзора духовенства даже по обстоятельствамъ на практикѣ неудобоисполнима въ деревняхъ. Кто же помимо мѣстнаго священника могъ бы и долженъ бы надзирать за сельскими школами?

Этимъ положеніямъ Ф. Лёвъ противоставилъ слѣдующія истины: 1) Такъ какъ церковь не обладаетъ и не управляетъ всѣмъ вообще образованіемъ націи и не въ состояніи одолѣть его, то она и не можетъ господствовать надъ школою и управлять ею, потому что послѣдняя имѣетъ передавать изъ поколѣнія въ поколѣніе все вообще образованіе націи. 2) Къ національному образованію принадлежитъ конечно также и религіозное. Но интересы послѣдняго въ школьномъ законодательствѣ имѣютъ блюсти—не духовенство, какъ таковое — а скорѣе отцы христіанскихъ семействъ, желаніе которыхъ законнымъ порядкомъ заявляется и вступаетъ въ силу, если въ конституціонномъ государствѣ земское собраніе, какъ то подобаетъ, и какъ оно именно постановлено напр. въ прусскомъ земствѣ, содѣйствуетъ тому при школьномъ законодательствѣ. 3) Въ эпоху реформаціи сложившееся значеніе школы какъ дочери церкви имѣло въ свое время извѣстный смыслъ и нѣкотораго рода право, теперь же не имѣетъ отнюдь; потому что та школа давно уже вымерла, и мѣсто ея занято нѣмецкою народною школою. Но послѣдняя выросла не на церковной почвѣ, а напротивъ изъ всеобщаго образованія, пріобрѣтеннаго собственнымъ трудомъ народа. Единичныя духовныя лица содѣйствовали ея созиданію, но не въ качествѣ духовныхъ, а въ качествѣ педагоговъ. 4) Признаваемое будто бы правительственными властями за евангельскою церковью право управлять школою не что иное какъ пустая фраза; такого права не существуетъ: духовенство въ отношеніи къ школѣ не что иное какъ орудіе правительственной власти. 5) Благодаря той фразѣ, однако, оказалось возможнымъ до сихъ поръ почасту отвлекать школьное законодательство отъ земскаго представительства, такъ что напр., прусская народная школа въ настоящее время не то церковное, не то народное училище, она скорѣе всего тайносовѣтническая школа; нельзя не возмущаться при мысли, что какой нибудь совѣтникъ министерства, садясь за свой зеленый столъ, воленъ сказать: народу предоставляется заявить свое мнѣніе о воинской повинности, положенія слугъ, закладныхъ актахъ, денежномъ ростѣ, договорахъ по найму и о правѣ содержать живодерни, пусть онъ также судится уголовнымъ судомъ и жертвуетъ жизнью на поляхъ брани—но духовная жизнь народа и передача его пріобрѣтеній подростающему поколѣнію да пріемлетъ свое образованіе — отнюдь не отъ духа и

жизни самого народа—а напротивъ, отъ моего личнаго тайносовѣтническаго ума. Чѣмъ вы сами стали, тѣмъ я, пожалуй, предоставляю вамъ быть и остаться при этомъ, но чѣмъ будутъ и сдѣлаются ваши дѣти, что имъ надлежитъ испытать и ощущать, это дѣло не ваше, не народа, не родителей, это дѣло тайныхъ совѣтниковъ! Но оно иначе и быть не могло, и такъ оно будетъ всегда до тѣхъ поръ, пока станутъ пробавляться темною фразою, что школа общее дѣло государства, церкви, общины, семьи. Народная школа принадлежитъ народу, и этимъ все сказано. Всякія народныя дѣла, а слѣдовательно и школьныя, должны быть установляемы законнымъ путемъ, и народъ, участвуя въ законодательствѣ чрезъ своихъ представителей, самъ уже внесетъ свое церковно-религіозное общинное и семейное сознаніе въ школьное законодательство. Для этого намъ не нужно ни церковнаго, ни общиннаго, ни семейнаго совѣта. 6) Вопросъ о школьной инспекціи духовенствомъ (а именно въ селахъ) въ принципѣ слѣдуетъ рѣшительно отрицать. Уже то обстоятельство, что духовенство какъ таковое не пользуется правомъ при школьномъ законодательствѣ, ясно доказываетъ, что оно не имѣетъ также никакого права для надзора за школами. Интересъ церкви въ отношеніи школы достаточно охраняется и безъ этого надзора, какъ указано въ ст. 5. Если бы каждый отдѣльный интересъ въ отношеніи школы пришлось охранять особыми чиновниками, то въ школѣ, пожалуй, оказалось бы болѣе инспекторовъ, нежели учениковъ. Потомъ слѣдуетъ отрицать этотъ вопросъ въ принципѣ потому уже, что бывшее доселѣ образованіе духовныхъ лицъ не служитъ ручательствомъ за ихъ способность къ школьной инспекціи, и на самомъ дѣлѣ бо́льшинство ихъ не обладаетъ этою способностью. Итакъ, нечего ссылаться на то, что въ селахъ помимо священниковъ не имѣется въ распоряженіи иныхъ способныхъ школьныхъ инспекторовъ; потому что вѣдь и сами священники большею частью неспособны на это, а потомъ пришлось бы еще доказать, что школа нуждается въ такомъ постоянно присущемъ надзорѣ. Мы рѣшительно отрицаемъ это. Семинаріи должны подготовить учителей, такъ чтобы послѣдніе въ состояніи были успѣшно руководить школою и обучать въ ней. Если семинарія выдала окончившему курсъ свидѣтельство зрѣлости, то послѣдній вообще въ состояніи исполнить что отъ него требуется; но предстоитъ лишь вопросъ, желаетъ ли онъ исполнить. Въ этомъ можете очень хорошо убѣдиться по плодамъ его дѣятельности, предполагая, что вы знатокъ дѣла. Четырехкратная инспекція въ году понимающимъ дѣло педагогомъ не только вполнѣ достаточна для контроля дѣятельности учителя, но доставляетъ послѣднему сверхъ того обиліе практическихъ совѣтовъ, которые онъ можетъ съ пользою упо-

требить для подъема и безъ того уже удовлетворительныхъ исполненій.

Конечный результатъ борьбы между обѣими партіями не подлежитъ сомнѣнію. Все живое зарождается сначала изъ другого и зависитъ отъ послѣдняго, пока, ставъ особымъ самостоятельнымъ организмомъ, оно не отдѣлится отъ своей матери и не заживетъ своею собственною жизнью. Точно также церковь и школа. Церковь, конечно, мать школы. Но, достигши совершеннолѣтія, дочь освобождается отъ матери,—подобно тому какъ то сдѣлала питаемая прежде церковью, а потомъ вышедшая изъ-подъ ея опеки наука,—съ тѣмъ чтобы самоотвѣтственно своимъ вольнымъ путемъ проходить міръ. Школа была бы въ ущербѣ, если бъ, забывъ свое происхожденіе, она съ своею самостоятельностью отрѣшилась также отъ материнской почвы, отъ религіи; она будетъ въ выигрышѣ, если на основныхъ камняхъ святой духовной церкви воздвигнетъ свое зданіе человѣческаго развитія самостоятельно, сама вѣдая своими дѣлами при посредствѣ знатоковъ дѣла и спеціалистовъ, носимыхъ идеею человѣческаго образованія. Но и сама церковь ничего не теряетъ, если школа станетъ рядомъ съ нею какъ самостоятельный организмъ; потому что она имѣетъ задачею не опекунствовать надъ школою, а въ качествѣ божественной наставницы вознести человѣка за земные предѣлы въ вѣчность. — Сложившіяся въ основанномъ 18-го января 1871-го г. новомъ Германскомъ государствѣ условія упразднили также отчасти вопросъ объ отношеніи школы къ церкви. Со стороны заявившаго себя непогрѣшимымъ папы тотчасъ сдѣланы были попытки обратить Германскаго императора по прежнему въ сильное орудіе ультрамонтанскихъ цѣлей. Имѣлось въ виду, опять возстановить пресловутую средневѣковую двумечевую теорію: папа опять долженъ былъ владѣть духовнымъ мечемъ для господства надъ христіанами, а императоръ—мірскимъ для охраны тѣлъ, для служенія церкви и поддержанія права на землѣ. Когда же увѣнчанный лаврами новый Германскій императоръ обнаружилъ мало охоты снизойти до вассала церкви и признать за этою церковью главенство надъ государствомъ, какъ подобаетъ духу надъ тѣломъ, тогда ультрамонтанство преобразилось въ враждебный для новой имперіи элементъ, пытавшійся поколебать новый порядокъ вещей. Но правительство, въ челѣ котораго стояли побѣдоносный Вильгельмъ и великій слуга его Бисмаркъ, отнюдь не было расположено отправиться въ Каноссу. Прежде всего надлежало освободить министерство просвѣщенія отъ правителя, неспособнаго справиться съ современнымъ положеніемъ, и назначить во главѣ человѣка, обладающаго умомъ и характеромъ настолько, чтобы принять водительство въ ожесточенной борьбѣ, по справедли-

вости прозванной культурною борьбою. Фалькъ 22-го января 1872-го г. вступилъ въ управленіе министерствомъ. Тогда послѣдовалъ залпъ за залпомъ противъ укрѣпленнаго лагеря врага государства. Католическій отдѣлъ въ министерствѣ просвѣщенія былъ отмѣненъ, іезуитизмъ изгнанъ изъ Пруссіи; въ маѣ сказаннаго года появились законы, охраняющіе верховное право государства во всѣхъ отношеніяхъ и требующіе также отъ католической церкви, чтобы при замѣщеніи церковныхъ должностей она испрашивала разрѣшеніе правительства и чтобы ея сановники и слуги подвергались правительственному испытанію, дабы невѣжество не служило слѣпымъ орудіемъ хитрыхъ и враждебныхъ государству плановъ. Эти законы недавно были пополнены, а затѣмъ представлены были предложенія касательно уничтоженія монастырей и духовныхъ конгрегацій. Само собою разумѣется, что въ настоящее время правительство разрѣшаетъ школы не обращая вниманія на различіе вѣроисповѣданій. Двери какъ низшихъ, такъ и высшихъ школъ доброхотно открываются для всѣхъ вѣроисповѣданій, а законъ Божій преподается для тѣхъ изъ послѣднихъ, къ которымъ принадлежитъ большинство учениковъ, остальныхъ же освобождаютъ, если родители засвидѣтельствуютъ, что дѣти ихъ внѣ школы обезпечены касательно преподаванія закона Божія. Впрочемъ назначеніе преподавателей закона Божія въ школахъ подлежитъ контролю и разрѣшенію со стороны правительства, хотя бы оно и не распоряжалось этимъ самостоятельно. Но все еще не поднялись до той высоты, на какой находились уже въ исходѣ прошлаго столѣтія: въ школахъ признаютъ лишь обученіе закону Божію по вѣроисповѣданіямъ и не постигаютъ, что этотъ предметъ можетъ преподаваться также и въ школѣ на религіозной основѣ этическаго свойства, т. е. не обращая вниманія на различіе вѣроисповѣданій, имѣя въ виду лишь то, что связываетъ людей между собою, а не то, что разъединяетъ ихъ. — Въ обществѣ довольно въ большомъ ходу уже истина, что библіей нельзя пользоваться какъ учебникомъ для дѣтей, и вслѣдствіе этого на книжномъ рынкѣ появились извлеченія изъ библіи. Но немногіе лишь поняли, что неестественно и вредно въ урокахъ закона Божія питать нѣмецкое юношество произведеніями древнееврейскаго ума и изъ-за этого упускать изъ виду весь прекрасный отечественный матеріалъ, способный возбуждать религіозное настроеніе, этическія желанія, идеальныя стремленія, и который какъ произведеніе нѣмецкаго духа есть „плоть отъ нашей плоти и кровь отъ нашей крови“. Во всякомъ случаѣ, отдѣленіе школы отъ церкви слѣдуетъ считать, если не вполнѣ уже совершившемся, то готовымъ осуществиться фактомъ.

При бывшемъ доселѣ управленіи школою со стороны правитель-

ства, учебная система въ Германіи поднялась до настоящей высоты. Между тѣмъ какъ съ одной стороны стараются идти далѣе по избранному почти всѣми нѣмецкими государствами пути и передать учебную систему всецѣло правительству, въ то же время съ другой стороны обнаруживается сильная реакція противъ монополіи со стороны государства въ дѣлѣ обученія. Эта реакція особенно усилилась, съ тѣхъ поръ какъ вслѣдствіе обнародованья прусскаго регламента оказалось, что правительство легко можетъ издать постановленія въ угоду извѣстной партіи, направленіе которой не согласуется ни съ современными требованьями педагогики, ни съ духомъ настоящей эпохи, а потому въ состояніи затормозить поступательное движеніе цѣлаго. Первая оппозиція противъ правительственной учебной системы проявилась со стороны Магера (род. 1810, ум. 1858). Онъ отстаивалъ слѣдующія положенія:

1. Попеченіе объ основаніи и о содержаніи школъ нельзя предоставить одному только случаю, какъ то отчасти дѣлается въ Англіи. Весьма желательно имѣть большое число разнородныхъ частныхъ школъ, основанныхъ и управляемыхъ единичными предпринимателями и обществами; но необходимо, чтобы при нихъ были также и общественныя учебныя заведенія.

2. Попеченіе объ основаніи и содержаніи общественныхъ школъ нельзя предоставить церквамъ;—если единичные церковные приходы или общества въ послѣднихъ, или если епископы и даже іезуиты пожелаютъ основать высшія или низшія школы извѣстнаго вѣроисповѣданія, то имъ конечно не слѣдуетъ запрещать это; — но общественныя школы должны быть національными заведеніями.

3. Попеченіе объ основаніи, содержаніи и управленіи національныхъ заведеній нельзя предоставить правительству: національная учебная система да не будетъ правительственною. Должны конечно существовать также правительственныя школы: въ казармахъ, темницахъ, въ военныхъ сиротскихъ домахъ и тому подобныхъ заведеніяхъ. Пусть правительство само содержитъ еще такія спеціальныя школы, которыхъ гражданскія общества не намѣрены содержать, но въ которыхъ правительство все-таки нуждается. Какъ частныя и церковныя школы могутъ оказать полезныя услуги при общественныхъ заведеніяхъ, точно такъ же могутъ быть полезны и нѣкоторыя правительственныя учебныя заведенія (какъ то: кадетскіе корпуса, такъ называемыя военныя академіи, монастырскія школы въ родѣ Пфорты).

4. Управленіе общественными школами слѣдуетъ предоставить не мѣстнымъ, ни даже окружнымъ, но провинціальнымъ общинамъ.

По мнѣнію Магера, правительство не должно господствовать надъ школами, и народныя училища не должны быть правительственными

заведеніями, а именно вопервыхъ ради учителей. „Такъ какъ попеченіе о спасеніи души и воспитаніе и обученіе чужихъ дѣтей въ сущности возможно только при довѣріи, какимъ пользуются священники и учителя, то и управленіе церковью и школою также нуждаются въ этомъ довѣріи, и для того чтобы исполнить свою обязанность, чтобы цѣлесообразно руководить церковью и школою, оно въ своей дѣятельности должно исполнять многое по своему усмотрѣнію, крайнему пониманію и по своей совѣсти, а это значитъ: оно должно пользоваться гораздо большимъ просторомъ, нежели какой благоразумные люди захотѣли бы предоставить правительству и его чиновникамъ. Учителя совершенно правы, если желаютъ, чтобы правительственное учебное вѣдомство не могло отрѣшать ихъ отъ мѣста безъ дальнихъ околичностей,—вѣдь нерѣдко случалось, что отставка обусловливалась не педагогическою неспособностью и безнравственностью, а какимъ нибудь противоборствующимъ ходячей, оффиціальной истинѣ, такъ называемымъ „неблагонамѣреннымъ“ политическимъ или религіознымъ образомъ мыслей;—но если они хотятъ быть поставлены на одну доску съ чиновниками судебнаго вѣдомства, которые только по судебному приговору могутъ быть отрѣшены отъ должности, то они совершенно неправы и вовсе не постигаютъ значенія школы: горе той учебной системѣ, въ которой для избавленія юношества отъ дурного учителя пришлось бы ждать, пока онъ будетъ преданъ уголовному суду!“ Вовторыхъ ради школы. „Если правительство неограниченное или бюрократическое, то оно злоупотребляетъ школою, чтобы достичь такъ называемыхъ бюрократами государственныхъ цѣлей, которыя однако оказываются обыкновенно или личнымъ интересомъ, или прихотью и конькомъ этихъ господъ. Въ такомъ случаѣ всѣ школы въ государствѣ обязаны обдѣлывать умы молодого поколѣнія на такой ладъ, какъ то заблагоразсудитъ предписать господствующая въ государственномъ совѣтѣ или въ министерствѣ просвѣщенія политическая или религіозная или философская система. Кому приходилось изучать исторію учебной системы въ Австріи, Пруссіи и Баваріи, тотъ не можетъ безъ негодованія вспомнить о подобной правительственной учебной системѣ“. „Если правительство республиканское или монархическое конституціонное, управляемое большинствомъ, то дѣло сложится иначе, но отнюдь не лучше, потому что въ такомъ случаѣ временно господствующая партія злоупотребляетъ школою для своихъ цѣлей и развращаетъ ее по возможности еще пуще всякой неограниченной власти“. — Магеръ считаетъ правительственную учебную систему опасною также для гражданской и политической свободы. „Правительство не можетъ поступиться обширнымъ правомъ попечительства; если прибавить къ этому еще управленіе гражданскими

обществами, а вмѣстѣ съ тѣмъ и школами, то это попечительство, или другими словами власть правительства надъ чиновниками и ихъ семьями, а черезъ нихъ и надъ остальнымъ населеніемъ возрастетъ до такой сильной степени, что конституція окажется въ дѣйствительности просто клочкомъ бумаги, а правительство вопреки всѣмъ конституціоннымъ ограниченіямъ станетъ всемогущимъ. У Нѣмцевъ передъ глазами Англія и Франція: они видятъ, или могутъ по крайней мѣрѣ видѣть, что творилось въ обоихъ государствахъ; но они не видятъ и не слушаютъ ничего, а потому имъ придется почувствовать. Experience keeps a dear school, but fools will learn no other" *). Въ третьихъ, по мнѣнію Магера, правительственная учебная система не менѣе плачевнымъ образомъ отзывается и на самомъ правительствѣ. „Правительственная учебная система словно заколдована; политическія цѣли, какихъ хотятъ достичь посредствомъ нея, вовсе не достигаются; мало того, большею частью достигается совершенно противное, и при наиболѣе благопріятныхъ обстоятельствахъ лишаются даже той выгоды, какую хорошія школы могли бы доставить также и правительству; а сверхъ того правительство, распоряжаясь школами, обременяетъ себя отвѣтственностью, отъ которой уклонилось бы, если хоть сколько нибудь понимаетъ свои выгоды. По какому бы направленію правительство ни шло въ своихъ распоряженіяхъ школами, оно всегда встрѣтитъ оппозицію. Но ни одно правительство подолгу не обладаетъ достаточною силою для того, чтобы помимо встрѣчаемаго имъ уже въ качествѣ государственнаго органа противодѣйствія выдержать еще оппозицію, какую навлечетъ на него управленіе гражданскими обществами и школами. Людовикъ Филиппъ продержался шестнадцать лѣтъ, а Фридрихъ Вильгельмъ IV не сполна восемь. Кому приходится стоять по поясъ въ водѣ, тому не слѣдуетъ держать въ карманѣ негашеную известь, а иначе онъ обожжется. Для государства церковь и школа та же известь, и благоразумное правительство ни однимъ пальцемъ не прикоснется къ нимъ. По мнѣнію Магера, господствовать надъ школами должны не мѣстныя, а провинціальныя общины, вопервыхъ по экономическимъ причинамъ, такъ какъ для устройства хорошихъ народныхъ школъ и особенно высшихъ заведеній, напр. университетовъ, необходимымъ оказывается имущество болѣе крупной общины, а вовторыхъ по внутреннимъ причинамъ. Пусть учитель считаетъ себя конечно слугою семьи и общины, но онъ не долженъ зависѣть непосредственно отъ ближайшей обстановки; онъ да не будетъ бюрократическимъ, стоящимъ на одной доскѣ съ жандармами и таможенными чиновниками

*) Школа опыта обходится дорого, но глупцы не хотятъ учиться въ иной.

„школьнымъ попомъ“, но да не подчиняется также кумовству съ портнымъ и перчаточникомъ. Только въ болѣе крупной общинѣ и при ея училищномъ единствѣ возможно цѣлесообразное и справедливое повышеніе учителя по заслугамъ и достоинству. — Ф. В. Дерпфельдъ (Свободная школьная община и ея заведенія на почвѣ свободной церкви въ свободномъ государствѣ. Гютерсло 1863) исходитъ отъ точки зрѣнія Магера, но предлагаетъ провинціальную общину замѣнить свободною школьною. Онъ самъ формулируетъ свои воззрѣнія слѣдующимъ образомъ:

„1) На традиціонный вопросъ: кто законный собственникъ школы—правительство или церковь, т. е. политическое или религіозное общество? мы возражаемъ: такое противоположеніе невѣрно; существуетъ еще третье, и оно одно только вѣрно, а именно: „школьная община,“ т. е. соединеніе семействъ одного и того-же вѣроисповѣданія для совмѣстнаго попеченія о образованіи дѣтей. Настоящей школьной общинѣ подобаетъ всецѣло и безпрепятственно овладѣть задачею школы. Это не исполняется ни религіозною общиною (церковью), ни также политическою (правительствомъ); въ томъ и другомъ случаѣ къ значенію школы присоединяется еще что-то, и всякій разъ что-нибудь постороннее. Но какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ требованья сходятся и естественно совокупляются въ семьѣ; а потому одна только корпоративная семейная община одинаковаго религіознаго настроенія и можетъ быть школьною общиной. 2) Другое воззрѣніе, отрѣшившее окончательно церковныя притязанія (на исключительное обладаніе школою), путается въ противоположности между государствомъ и общиной. Оно мало по малу убѣждается, что государство, т. е. настоящая, большая держава не въ состояніи печься объ учебной системѣ такъ, какъ было бы необходимо и какъ печется оно о своихъ собственныхъ учрежденіяхъ (напр. о войскѣ); а съ другой стороны нельзя не признать, что община, какъ бы ни называлась она, гражданскою или школьною, одна не въ силахъ содержать школы и управлять ими. На это противоположеніе въ свою очередь можно возразить: есть еще третье воззрѣніе, и оно одно только вѣрное, а именно: союзъ школьныхъ общинъ, земское школьное общество, расчлененное на мѣстныя, окружныя и провинціальныя общины. (Въ нѣмецкихъ средней руки державахъ территорія упомянутой здѣсь (провинціальной) школьной общины по размѣру почти совпала бы съ государствомъ; но Баварія могла бы представить двѣ такихъ школьныхъ общины. Въ мелкихъ державахъ, напротивъ того, потребности подобной школьной общины—(напр. содержаніе университета)—превзошли бы силы государства). 3) Противъ третьяго мнѣнія, полагающаго, будто общественныя дѣла, какъ бы они ни

назывались, политическими, гражданскими или церковными, могутъ благонадежно исполняться лишь при посредствѣ мудраго попечительства подлежащихъ специалистовъ, а именно правовѣдовъ, богослововъ, учителей, и будто помимо бюрократіи, іерархіи и учебнаго вѣдомства возможно одно только варварство демократической анархіи,—противъ этого мнѣнія и избраннаго имъ самимъ противоположенія мы опять-таки утверждаемъ: есть еще третье мнѣніе, а именно: прилично устроенное, т. е. приспособленное къ свойству учебной системы и снабженное необходимыми техническими силами самоуправленіе земской школьной общины. 4) Наконецъ четвертой партіи, имѣющей правда нѣкоторое понятіе о „самоуправленіи", но желающей школьную систему всецѣло присоединить къ гражданскому, т. е. политическому обществу, мы предложимъ вопросъ: Какъ бы прозвали вы того человѣка, который изъ за презрѣнной наживы предалъ бы въ руки чуждой власти какое-нибудь дѣло или какую-нибудь область нѣмецкаго народа? Вотъ точно также будущая исторія школы заклеймитъ и того, кто въ руки лишенной религіи гражданской или политической общины предастъ самое дорогое право христіанской семьи и свободу школы. Настоящая „самость" для самоуправленія въ школьныхъ дѣлахъ не гражданская мѣстная, окружная и провинціальная община, или государство, напротивъ, нѣчто третье, а именно: расчлененное школьное общество."—К. В. Стой (Энциклопедія педагогики. Лейпцигъ 1861) также того мнѣнія, что „если свѣтская власть берется не только охранять, но также обработать и воздѣлать культурную почву, то она лишь истощитъ и испортитъ послѣднюю." Потомъ онъ заявляетъ: „Исторія простымъ безпристрастнымъ изложеніемъ исполнитъ двоякое призваніе. Она докажетъ вопервыхъ, что для грубыхъ эпохъ и условій школьная диктатура была дѣйствительнымъ благодѣяніемъ; но вовторыхъ она укажетъ также на необходимость возвратить въ руки первоначальныхъ обладателей принятую на себя—какъ выражается Шлейермахеръ—ради „возстановленія высшей степени общенія и сознанія" неограниченную власть, за то употребитъ всѣ силы на защиту и охрану святыхъ благъ воспитанія."—Юргенъ Бона Мейеръ (Вѣроисповѣданіе и школа. Берлинъ 1863) занимаетъ среднее положеніе Онъ говоритъ: „Мудрое ограниченье правительственной власти, справедливое поощреніе свободы преподаванія и полномѣрное признаніе самостоятельности за школою должны теперь вездѣ въ области учебной системы служить лозунгомъ для рѣшенія безспорно великихъ трудностей въ касающейся школы и религіи современной борьбѣ за развитіе."—За правительственную школьную систему вступился Г. Бауръ (Очерки педагогики. 1849): „Вліяніе судебныхъ вѣдомствъ, учреждаемыхъ прави-

тельствомъ, основано на его учебныхъ заведеніяхъ. Потому что трудно добиться исполненія долга, не исправивъ намѣренья.“ „Если вслѣдствіе этого существованіе государства зависитъ отъ образованія подданныхъ, то отсюда вытекаетъ его право и обязанность печься о воспитаніи и обученіи послѣднихъ.“ Долгъ самосохраненія государства оправдываетъ необходимость всеобщаго правительственнаго попеченія о дѣлѣ образованія, но едва ли также и необходимость правительственнаго господства надъ школами. Такое оправданіе оказывается вполнѣ состоятельнымъ только съ точки зрѣнія Гегеля, съ которой подъ государствомъ подразумѣвается „нравственный міръ,“ моральное образовательное и воспитательное учрежденіе. Сказанная точка зрѣнія отчасти поддерживается еще Карломъ Шмидтомъ (Къ реформѣ учительскихъ семинарій и народной школы). Тамъ говорится между прочимъ: „Государство—это дѣйствительный нравственный міръ (?), оживотворенный организмъ права. (Развѣ право заключаетъ въ себѣ всю нравственность?) Народный духъ—это единство, лежащее въ основѣ всѣхъ частей государства. Общины—это члены его. Семья—это первичная ячейка, изъ которой оно сложилось и постоянно слагается. Духовная жизнь государства состоитъ въ разумѣ и свободѣ: въ томъ и другой содержится его кислородъ; безъ нихъ оно исчахнетъ. Просвѣтить естественность путемъ духовности и поднять безсознательное бытіе и дѣйствіе до самосознанія, проявляющагося въ разумѣ и свободѣ, вотъ въ чемъ задача воспитанія. Государство рѣшаетъ эту задачу при посредствѣ организма школъ. Школа въ правительственномъ организмѣ не что иное какъ представительница государственнаго образованія, точно такъ же какъ церковь—представительница народной религіозности въ предѣлахъ государственнаго цѣлаго: школа и церковь—это параллельныя силы, совокупныя народныя формы, и вслѣдствіе того—это члены въ государственномъ организмѣ,—зависимо-независимые въ предѣлахъ послѣдняго, подобно всякому члену организма,—а разсматриваемые сами по себѣ опять-таки живые организмы, разлагающіеся на новые члены. Школьный организмъ расчленяется на три главныя системы: на народную, среднюю (гуманистическую и реальную гимназіи) и высшую школу. Основою и средоточіемъ въ организмѣ служитъ народная школа: она составляетъ металлическое ядро націи, а потому и въ ней также слѣдуетъ предлагать въ видѣ духовной пищи всѣ начала, служащія основаніемъ сущности самосознательнаго, свободнаго человѣка, такъ чтобы ни одинъ изъ классовъ государственнаго общества не считался болѣе кастою, а напротивъ, чтобы каждый изъ нихъ принималъ живое участіе въ развитіи народнаго организма. Школа—а также и народная—принадлежитъ слѣдовательно госу-

дарству. Безъ школы послѣднее не достигло бы своей цѣли; народная школа служитъ для него средствомъ народнаго образованія, а послѣднее опорою для споспѣшествованія гражданскому благосостоянію, рычагомъ для цѣлесообразнаго развитія государственной свободы, а вслѣдствіе того и обороною противъ революціи и анархіи. Но такъ какъ государство не машина, а самоосуществляющійся въ своихъ членахъ организмъ, и такъ какъ поэтому государство только тогда живетъ дѣйствительною жизнью, когда оно приводится въ движеніе не изъ отвлеченнаго средоточія, а напротивъ, когда развивается въ своеобразной жизни своихъ расчлененій: то и организмъ школы, а именно народной, не долженъ односторонне приниматься за непосредственно правительственное дѣло, а напротивъ, развиваться въ живомъ соучастіи семьи, общины и правительства. Народная школа принадлежитъ семьѣ, общинѣ, государству. Но государству школа вообще принадлежитъ еще въ высшемъ смыслѣ, оттого что ему принадлежатъ также и семья и община какъ члены его, и оттого что какъ оно само, такъ и всѣ члены его обрѣтаютъ въ организмѣ обученія свое идеальное образованіе и свое дальнѣйшее развитіе.“—Понятіе о государствѣ, какъ о „нравственномъ мірѣ“ противорѣчитъ современному сознанію. Послѣднее видитъ въ немъ лишь обширное общество, обнимающее, остальныя мелкія общества, а въ его узаконенныхъ созданіяхъ лишь учрежденія для охраны единичныхъ частей другъ противъ друга и цѣлаго противъ внѣшняго врага. Идея самоуправленія, убѣжденіе въ истинѣ „помогай самъ себѣ, тогда и Богъ тебѣ поможетъ“ все болѣе и болѣе проникаетъ въ общества и, несмотря на всѣ успѣхи, какими мы одолжены правительственному господству надъ школами, не преминетъ со временемъ оказать руководящее вліяніе на складъ нѣмецкой учебной системы согласно съ требованьями педагогики. Эта идея въ Пруссіи близка къ своему осуществленію. Въ этомъ государствѣ стремятся теперь къ децентрализаціи, а слѣдовательно также и къ децентрализаціи школьной системы. Всѣ касающіяся послѣдней постановленія до сихъ поръ были просто административными мѣрами, такъ какъ съ 1819-го г. тщетно добивались изданія школьнаго закона. Вслѣдствіе этого возникъ педагогическій порядокъ по шаблонамъ, напоминающій положеніе дѣлъ во Франціи. Стали не только предписывать извѣстныя учебныя категоріи, но разработали до мельчайшихъ подробностей даже планы преподаванія, такъ что возникаетъ педагогическое однообразіе, которое рѣзко отличается отъ разнообразія соціальной жизни въ государствѣ; лишаетъ всякой самостоятельности творческаго педагога и низводитъ послѣдняго до административной машины. Средство для безпрепятственнаго осуществленія своихъ по-

становленій государство находитъ въ даруемыхъ школамъ преимуществахъ, изъ которыхъ свидѣтельства, выдаваемыя волонтерамъ, превосходитъ все своею неодолимою, нивеллирующею и извращающею всѣ условія силою. Съ цѣлью получить офицеровъ для ополченія доставили сперва студентамъ, потомъ первоклассникамъ, а наконецъ и второклассникамъ классическихъ и реальныхъ гимназій исключительныя преимущества въ арміи, и это право поставили въ школахъ въ зависимость отъ извѣстной предписанной имъ организаціи. Чѣмъ обременительнѣе казалась военная служба, тѣмъ сильнѣе было значеніе этого права. Мы уже изобразили его вліяніе на высшія и низшія школы. Правда, свободное образованіе не лишено этого преимущества, но къ нему по разнымъ справедливымъ и мнимымъ причинамъ относятся крайне сурово, такъ что оно подсѣчено подъ самый корень. Его подтачиваетъ червь, называемый свидѣтельствомъ волонтеровъ; эгоизмъ вступилъ на престолъ педагогики и добивается уже не цѣлесообразнаго воспитанія, а только сказаннаго свидѣтельства, и правительство теперь все во всемъ. Исторія педагогики доказываетъ, что свободное образованіе отнюдь не излишне, а напротивъ, совершенно необходимо и потому намъ поневолѣ приходится ждать спасителя, которому была бы дана и воля и власть избавить нѣмецкую школьную систему отъ господства свидѣтельства, дарующаго преимущества по военной службѣ.

15.

Организація современной народной школы.

Путешественникъ Англичанинъ сказалъ, никто изъ государей не совершилъ и не былъ бы въ состояніи совершить такого великаго дѣла какъ Прусскій король Фридрихъ Вильгельмъ III, потому что ему удалось молодое поколѣніе изъ всѣхъ сословій своего народа помѣстить въ школу и всѣмъ школамъ дать подготовленныхъ надлежащимъ образомъ учителей. А Французъ Кузенъ доноситъ во Францію о прусскихъ школахъ: „Обязанность родителей посылать дѣтей въ элементарную школу до такой степени присуща теперь народу и до того вкоренилась во всѣ юридическія и нравственныя привычки страны, что ей посвящено особое слово „Schulpflichtigkeit“ (обязательное обученіе), отвѣчающее въ духовномъ отношеніи примѣняемому къ военной службѣ выраженію „Dienstpflichtigkeit“ (рекрутская повинность). Этими двумя словами опредѣляется

вся Пруссія; въ нихъ заключается тайна ея самобытности, какъ націи, ея силы какъ государства и залогъ ея будущности; ими опредѣляются обѣ основы истинной цивилизаціи, состоящей въ одно и то же время изъ свѣта и силы." До какой степени мѣтки такія заявленія и пророчества Кузена, это обнаружили успѣхи прусскаго оружія въ нѣмецко-австрійскую войну 1866-го г. Карлъ Рорбахъ весьма вѣрно замѣтилъ, что прусскій народъ высланъ былъ на богемскій театръ войны для испытанія и онъ блистательно выдержалъ свой экзаменъ. И въ самомъ дѣлѣ, прусская система народныхъ школъ въ 19-мъ вѣкѣ достигла всесвѣтной славы, а въ дѣлѣ развитія народной школы Пруссія — та же Германія.

Пруссія, обнаруживъ въ эпоху своего глубочайшаго внѣшняго уничиженія великую духовную мощь и крѣпость, — направляемая барономъ Штейномъ, считавшимъ народную школу не однимъ только средствомъ для распространенія христіанскихъ и иныхъ ученій и знаній, а заведеніемъ для воспитанія цѣлаго народа, и возбуждаемая рѣчами Фихте, имѣвшаго въ виду возстановить и поднять упавшее національное чувство посредствомъ національнаго воспитанія,—эта Пруссія впервые овладѣла идеею народной школы въ смыслѣ и духѣ 19-го столѣтія; вслѣдствіе чего она и обратила свое вниманіе на Песталоцци, чтобы на основаніи его взгляда на человѣческую природу, дѣтскую жизнь и развитіе послѣдней соорудить школу. Въ Австріи не могли войти въ силу возбужденная Песталоцціемъ педагогическая жизнь и его стремленія, оттого что господствующая въ этой странѣ политика противилась всякому свободному умственному движенію. Эта политика въ системѣ воспитанія и школъ искала охраны противъ угрожающаго революціоннаго духа. Правда, правительство императора Франца заботилось о распространеніи и улучшеніи системы народныхъ школъ. По Шуберту число училищъ отъ 1810-го и до 1840-го г. удвоилось, а число учениковъ утроилось; но даже съ этой внѣшней статистической стороны сравненіе оказывается невыгоднымъ для Австріи. Такъ какъ здѣсь возрастъ обязательнаго обученія полагается лишь отъ 6 до 12 лѣтъ, то посѣщающія школу дѣти составляютъ только восьмую (а въ Пруссіи шестую) часть населенія; но вскорѣ по смерти императора Франца, по оффиціальнымъ извѣстіямъ, изъ $2^1/_2$ милліоновъ обязанныхъ обучаться дѣтей въ имперіи (за исключеніемъ Венгріи, Трансильваніи и военной границы) на самомъ дѣлѣ посѣщали школу всего только $1^1/_2$ милліона, а съ 1841-го и до 1850-го г. число учащихся сократилось, несмотря даже на размноженіе школъ. Матеріальное положеніе всѣхъ учителей было весьма печальное; крайне поверхностная подготовка учителей для низшихъ

школъ состояла лишь изъ полу или четверть-годичнаго курса въ высшихъ школахъ. Что же касается внутренняго содержанія и сущности дѣла,—такъ говоритъ Гервинусъ въ своей Исторіи девятнадцатаго столѣтія—то въ народныхъ школахъ несравненно основательнѣе пеклись о механической дрессировкѣ и объ отеческихъ помочахъ какъ для учителей, такъ и для учениковъ. Учебная дворцовая коммиссія въ Вѣнѣ не предоставляла ни малѣйшаго простора благоусмотрѣнію учителей; она составила инструкціи какъ для нихъ, такъ и для самихъ дѣтей, задавала имъ въ несмѣтномъ количествѣ предписаній трудно одолѣваемые уроки и назначала на каждый семестръ не только учебникъ, но и то, до которой страницы и до котораго номера, и съ какими выпусками пользоваться имъ. Она въ „новомъ школьномъ законѣ“ (введенномъ на прежней Іосифовской основѣ декретомъ отъ 30-го октября 1812) обращалась даже непосредственно къ самимъ дѣтямъ и назидательно предписывала имъ до мельчайшихъ подробностей, какъ дома приготовляться къ отправленію въ школу, какъ вести себя по дорогѣ туда, какъ до и послѣ урока двигаться, сидѣть, какъ держать руки и ноги, какъ поступать вблизи печки, на лѣстницѣ, въ отхожемъ мѣстѣ. Такимъ образомъ народныя школы имѣли заранѣе печься о благовоспитанныхъ подданныхъ, а гимназіи и университеты о хорошо выдрессированныхъ чиновникахъ; ученаго образованія императоръ рѣшительно не признавалъ. Неудовлетворительная подготовка большей части духовныхъ учителей, для которыхъ каѳедра въ епископскихъ учебныхъ заведеніяхъ служила лишь мостомъ къ церковной должности, и механическій гнетъ предписаній также и въ этихъ высшихъ школахъ не давали развиться ни одному отрадному призванію въ учителѣ, ни свободному образованію въ ученикѣ. Надъ всѣми школами вообще стояло на стражѣ духовенство и бдительность его не давала расцвѣсть новѣйшей педагогикѣ, этому молодому дереву, давно уже пустившему сильные корни въ Германіи. Австрійскіе Нѣмцы конечно сильнѣе всего ощущаютъ это плачевное состояніе и болѣе всего жалуются на него. Вѣна пыталась въ 1866-мъ г. противодѣйствовать злу учрежденіемъ упомянутаго уже нами педагогическаго института. Но лукавое духовенство, занимавшее благодаря конкордату съ Римомъ прочное положеніе, тотчасъ же почуяло дуновеніе свѣжаго вѣтра и старалось помѣшать предпріятію—но, какъ мы видѣли, безъ рѣшительнаго успѣха. Въ сентябрѣ 1867-го г. въ Вѣнѣ состоялось первое всеобщее собраніе австрійскихъ учителей. Францъ Галлистль изъ Вѣны безпощадно обнаружилъ при этомъ вредныя стороны существовавшей системы. Онъ сказалъ: Народная школа въ Австріи не такова, какъ ей слѣдуетъ быть, оттого что она: 1. не исполняетъ того, что должна бы исполнить;

2. оттого что вслѣдствіе ея зависимости она и не можетъ исполнить что слѣдовало бы; 3. оттого что она не отвѣчаетъ современнымъ требованьямъ, а напротивъ, вслѣдствіе церковнаго подчиненія и узаконенныхъ постановленій стоитъ въ явномъ противорѣчіи съ требованьями новѣйшей эпохи; 4. оттого что вслѣдствіе подчиненнаго положенія она служитъ попятному, а не поступательному движенію; 5. оттого что правительство уже вслѣдствіе „политическаго учебнаго устава“ отреклось отъ необходимаго вліянія на народную школу; 6. оттого что всѣ вообще учрежденія австрійской народной школы отвѣчаютъ лишь цѣлямъ исключительно одного, пользующагося преимуществомъ сословія, а не настоящему народному образованію; 7. оттого что въ качествѣ дочери церкви она взрощаетъ невѣжественное племя; 8. оттого что она не пользуется свободой ученія и преподаванія, такъ какъ учителямъ въ самомъ ограничивающемъ смыслѣ предписывается размѣръ преподаваемыхъ въ каждомъ классѣ предметовъ; 9. оттого что учителя народныхъ школъ лишены свободнаго независимаго положенія, которое по ихъ высокому призванію давно уже слѣдовало бы занять имъ; 10. оттого что матеріальное положеніе учителей весьма скудное и вовсе не отвѣчаетъ современнымъ условіямъ, и вслѣдствіе этого всякій успѣхъ въ школѣ пренебрегается, такъ какъ учителямъ предстоитъ лишь сильная борьба за собственное существованіе, а вслѣдствіе этого по весьма понятнымъ причинамъ физическая и духовная дѣятельность ихъ отвлекается отъ школы; 11. оттого что изъ приготовительныхъ заведеній для учителей, изъ такъ называемыхъ препарандій, выходятъ преподаватели, правда весьма набожные и благочестивые, даже болѣе уважающіе церковную службу, нежели обученіе въ школѣ, такъ какъ они въ качествѣ пономаря и управляющаго хоромъ пользуются порядочнымъ доходомъ; 12. оттого что препарандіи находятся подъ такимъ надзоромъ и руководствомъ, что кажется будто учителей готовятъ въ слуги святѣйшихъ консисторій.—Прогрессисты учителя не даромъ подняли голосъ. Октября 1867-го г. приступили къ обсужденію школьнаго закона, который и былъ обнародованъ маія 14-го 1869 го г. Слѣдующія основныя положенія были приняты единодушно: § 1. Управленіе всей вообще системой преподаванія и воспитанія и надзоръ за нею подлежатъ исключительно правительству и приводятся въ исполненіе узаконенными къ тому корпораціями и органами. § 2. Помимо этого совѣта попеченіе о религіозномъ преподаваніи для различныхъ вѣроисповѣданій, веденіе его и непосредственный за нимъ надзоръ въ народныхъ и среднихъ школахъ предоставляются подлежащей церкви или религіозной общинѣ. Преподаваніе остальныхъ учебныхъ предметовъ независимо отъ вліянія какой-либо

церкви или религіозной общины. § 7. Учительскія должности при общественныхъ школахъ и учебныхъ заведеніяхъ равно доступны для имѣющихъ на то право гражданъ безъ назначенія вѣроисповѣданій. Учителями закона Божія могутъ быть только лица, которыя получили на то право отъ подлежащаго главнаго церковнаго вѣдомства.—Выборъ наставниковъ для частнаго преподаванія не ограничивается никакими условіями относительно вѣроисповѣданія. — Въ весьма возбужденныхъ преніяхъ наиболѣе сильное участіе принимали депутаты Клунъ и Шиндлеръ. Первый изъ нихъ сообщилъ, что въ 1861-мъ году въ Австріи было не вполнѣ 30,000 народныхъ школъ для населенія въ 35,000,000 человѣкъ, тогда какъ въ Пруссіи 27,000 народныхъ училищъ для 17 милліоновъ жителей, а въ Швейцаріи для $2^1/_2$ милліоновъ — 7000 школъ. Чтобы стать на равную ступень съ Швейцаріей въ Австріи должно бы быть 72,000 народныхъ училищъ. Посѣщаются школы въ Австріи также крайне скудно: „Изо 100 подлежащихъ обученію едва 64 ученика дѣйствительно посѣщаютъ училище, и это отношеніе оказывается еще плачевнѣе, если станемъ разбирать отдѣльныя провинціи. Въ Австріи 5 процентовъ рекрутовъ не умѣютъ ни читать, ни писать. Виною этому политическій учебный уставъ и плачевное состояніе учителей. Какъ въ силу перваго, такъ и въ силу V-VIII статей конкордата, духовенство имѣетъ наблюдать даже за методомъ преподаванія. Пастухъ во всѣхъ отношеніяхъ поставленъ лучше учителя молодого поколѣнія“. — Теперь, какъ заявилъ Клунъ, необходимо освободить Австрію отъ гнета конкордата, поработившаго школу и тормозящаго народное образованіе — что и служитъ неопровержимымъ доказательствомъ того, какъ законна и необходима эманципація школы отъ церкви. Вѣрно понявъ положеніе дѣлъ, депутатъ Шиндлеръ заключилъ свою вѣскую рѣчь слѣдующею знаменательною гиперболою: „Я полагаю, что занявшись передъ этимъ избавленіемъ преступниковъ отъ цѣпей, мы должны заняться также избавленіемъ преподаванія отъ цѣпей, которыя звучали на нашихъ рукахъ, отъ цѣпей, которыя влачили мы по злосчастнымъ и плачевнымъ полямъ битвъ, влачили сквозь весь несчастный періодъ застоя, звукъ которыхъ слышался, когда намъ пришлось сдѣлать послѣдній дорогой заемъ въ Парижѣ, которыя не переставая будутъ звучать за нами, пока наконецъ министерство не разобьетъ ихъ твердымъ сильнымъ ударомъ молота.“ Плодомъ этой борьбы былъ упомянутый школьный законъ отъ 1869-го г., рѣшительно проникнутый прогрессивнымъ духомъ. — Декабря 9-го 1867-го г. въ Билицѣ, что въ австрійской Силезіи, торжественно открыто было евангелическое заведеніе для образованія учителей — одно изъ первыхъ въ нѣмецко-славянскихъ наслѣдственныхъ земляхъ Австріи. На зданіи семи-

наріи красовалась надпись: „Духъ животворитъ". Весь городъ былъ разукрашенъ по-праздничному. Послѣдователи всѣхъ исповѣданій изъявляли свое удовольствіе. Духовный сеніоръ Гаазе выразилъ въ рѣчи всеобщее высокое настроеніе чувствъ. Если бъ, говорилъ онъ, протестанты соединились съ застоемъ, вмѣсто того чтобы единодушно подвизаться съ выводами научныхъ изслѣдованій и со всѣмъ строемъ культурнаго развитія, то для нихъ было бы лучше подписать свой собственный смертный приговоръ; а потому и учительскому сословію въ евангелической церкви также подобаетъ болѣе высокое положеніе. Получивъ отъ правительства разрѣшеніе на это заведеніе, интеллигенція, какъ основа современнаго государства одержала славную побѣду надъ устарѣвшей системой и перешедшими къ намъ традиціями. Карлъ Фолькмаръ Стой въ 1864-мъ г. взялся за устройство заведенія и за временное управленіе имъ, но годъ спустя опять покинулъ эту должность.

Въ разныхъ державахъ средней руки, напр. въ Вюртембергѣ, народныя школы были устроены по системѣ Песталоцци. Но это устройство было болѣе наружное; тогда какъ прусскіе учителя, видѣвъ и претворивъ въ себѣ искреннюю любовь Песталоцци къ школѣ, прониклись самымъ духомъ его и распространяли этотъ духъ начиная съ 1815-го и до 1825-го г. по всему прусскому государству. Съ этихъ поръ прусская народная школа, какъ учебное заведеніе, не имѣла себѣ соперниковъ въ остальныхъ государствахъ; вютембергскія народныя школы еще ближе всего подходили къ прусскимъ, тогда какъ южно-германскія вообще уступали послѣднимъ по объему познаній и по искусству обученія; въ Нассау школы были правда хорошо организованы, но не доставало средствъ для исполненія; въ Баваріи же при громадныхъ средствахъ и продолжающейся организаціи онѣ лишены духа и жизни.

Въ Пруссіи скоро открылись заведенія для образованія учителей, служившія нормою въ Германіи. Въ первый годъ въ нихъ преобладало еще формальное, во второй матеріальное образованіе семинаристовъ, а въ третій ихъ практическое образованіе и наставленіе въ самой школѣ. Главною цѣлью всякаго преподаванія было возбуждать собственное мышленіе и сужденіе, вообще собственную, свободную умственную дѣятельность. Въ высшей степени ненавидѣли всякое мертвое ученіе и знаніе на память, всякое механическое повтореніе съ голоса и т. п. Учителя въ школахъ должны проникнуться духомъ, чтобы возбуждать духъ. Касательно матеріальнаго образованія добивались болѣе основательности, нежели обширности познаній, потому что одна только основательность знаній дѣлаетъ учителя способнымъ преподавать съ пользою и съ успѣхомъ про-

должать свои научныя занятія. Но всякое ученіе и знаніе семинаристовъ — это считалось главнымъ правиломъ — окажется безплоднымъ, и семинаристъ едва ли вполовину удовлетворитъ своему назначенію, если то и другое не получатъ тутъ же практическаго приложенія и если воспитанники, покидая заведеніе, не примѣнятъ подъ хорошимъ руководствомъ изучаемое методически и не узнаютъ по опыту что и какъ имъ слѣдуетъ дѣлать. Но для этого недостаточно, чтобы семинаристы иногда видѣли и слышали, какъ преподаютъ опытные учителя, или чтобы они по временамъ давали отдѣльные уроки; необходимо напротивъ, чтобы они подолгу находились и многосторонне занимались въ школѣ и въ средѣ дѣтей подъ надзоромъ и руководствомъ учителей семинаріи; они должны ознакомиться со всѣмъ устройствомъ школы и съ полнымъ планомъ преподаванія для каждой отдѣльной науки и, занимаясь подолгу сами послѣдовательнымъ, связнымъ обученіемъ каждому предмету, пріобрѣсть тактъ въ умѣньи обращаться съ послѣднимъ. — Образцомъ для осуществленія этихъ принциповъ служитъ королевская учительская семинарія въ Потсдамѣ подъ дирекціей Штрица. Его основной планъ обученія былъ слѣдующій: Первый годъ: Преобладающее формальное образованіе: 1) Законъ Божій (4 ч.): зимой введеніе въ библію и священная исторія Ветхаго завѣта, чтеніе и толкованіе библіи; лѣтомъ введеніе въ библію и священная исторія Новаго завѣта, чтеніе и толкованіе библіи, очеркъ исторіи христіанской религіи и церкви. 2) Нѣмецкій языкъ (4 ч.): предварительныя логическія упражненія, ученіе о звукахъ, слогахъ и словахъ, письменныя упражненія; лѣтомъ окончаніе прежняго, правила орѳографіи, письменныя упражненія. 3) Чтеніе (2 ч.): Упражненія въ механически-правильномъ, толковомъ и благозвучномъ чтеніи. 4) Счетъ (4 ч.): зимою дѣйствія съ отвлеченными цѣлыми, а лѣтомъ съ дробными числами. 5) Ученіе о формахъ (3 ч.): зимой все ученіе о формахъ въ видѣ умственныхъ и изустныхъ упражненій, въ видѣ основы для письма и рисованія, въ видѣ пропедевтики къ математикѣ, лѣтомъ чистая математика какъ средство для формальнаго образованія. 6) Письмо (4 ч.): элементы письма, какъ нѣмецкаго, такъ и англійскаго шрифта: лѣтомъ чистописаніе обыкновеннымъ нѣмецкимъ и англійскимъ шрифтомъ. 7) Рисованіе (2 ч.): зимой элементарное рисованіе и свободное черченіе отъ руки; лѣтомъ очерки по математическимъ тѣламъ, а потомъ по предметамъ природы и искусства. 8) Пѣніе (4 ч.): упражненія въ элементарномъ пѣніи, хоральное пѣніе; лѣтомъ первоначальныя упражненія въ многоголосномъ пѣніи, хоральное пѣніе. 9) Генералбасъ и игра на органѣ: знаніе гаммы и аккордовъ; лѣтомъ модуляціи. — Второй годъ: Преобладающее матеріальное образованіе: 1) Законъ Божій

(4 ч.): христіанское вѣро- и нравоученіе; лѣтомъ окончаніе вѣро- и нравоученія. 2) Нѣмецкій языкъ (4 ч.): ученіе о предложеніяхъ, правила о знакахъ препинанія, письменныя упражненія; лѣтомъ ученіе о составѣ періодовъ и стиль, письменныя упражненія. 3) Чтеніе (2 ч.): упражненія въ свободномъ изложеніи прочитаннаго. 4) Счетъ (4 ч.): дѣйствія надъ именованными числами; лѣтомъ продолженіе и высшія ариѳметическія выкладки. 5) Математика (3 ч.) до стереометріи съ практическимъ примѣненіемъ. 6) Продолженіе чистописанія и упражненія въ различныхъ родовъ шрифта (2 ч.): 7) Свободное рисованіе по естественнымъ предметамъ и вполнѣ заканчиваемые рисунки въ различныхъ видахъ (2 ч.). 8) Многоголосное, хоральное и одноголосное пѣніе (4 ч.). 9) Выдѣленіе данныхъ басовъ, прелюдіи и интермедіи, обученіе знанію и починкѣ органовъ (3 ч.). 10) Географія (4 ч.): зимой всеобщее физическое и математическое землевѣдѣнье, наиболѣе необходимое изъ естествознанія; лѣтомъ спеціальное землеописаніе. 11) Введеніе въ естествовѣдѣнье, общее естествовѣдѣнье, ботаника. — Третій годъ: Преобладающее практическое образованіе. 1) Письменныя упражненія 1 ч. 2) Продолженіе упражненій въ чистописаніи 1 ч. 3) Продолженіе упражненій въ рисованіи головы и ландшафты 2 ч. 4) Концертное пѣніе и наставленіе руководить пѣніемъ, хоральное пѣніе 3 ч. 5) Руководство къ игрѣ на органѣ, къ композиціи 5 ч. 6) Самое необходимое изъ психологіи, дидактики, методики, руководство къ исполненію школьной должности, катехетика и катехетическія упражненія изустно и письменно 3 ч. 7) Зоологія, лѣтомъ ботаника и минералогія 2 ч. 8) Подготовка къ исторіи, хронологическій обзоръ исторіи, древняя исторія; лѣтомъ средняя и новая исторія, особенно нѣмецкая и прусско-бранденбургская 3 ч. 9) Ученіе о тѣлахъ и ихъ свойствахъ; лѣтомъ ученіе о явленіяхъ природы. Сверхъ того въ теченіе всѣхъ 3 лѣтъ по 3 часа въ недѣлю инструментальная музыка и игра на скрипкѣ; потомъ въ удобное для того время года ежедневно по вечерамъ отъ 5 до 7 часовъ обученіе садоводству и плаванью.

Въ Берлинѣ съ 1832-го г. дѣйствовалъ Дистервегъ въ такомъ родѣ, что возбудилъ вниманіе всего педагогическаго міра. „Семинарія для городскихъ училищъ“ служила цѣлью для путешествующихъ учителей; они стекались изъ всѣхъ концовъ Германіи; пріѣзжали даже изъ Россіи, Венгріи, Трансильваніи и пр., чтобы видѣть въ практической дѣятельности этого мужа, которому, по его теоретической и особенно практической даровитости, суждено было сдѣлаться педагогическимъ руководителемъ. И въ самомъ дѣлѣ, если о талантѣ учителя судить по степени его возбуждающей силы, то Дистервегъ былъ свыше одаренъ для своего призванія

такъ, какъ человѣкъ рѣдко бываетъ одаренъ къ этому. Мощное, все преодолѣвающее стремленіе господствовало въ средѣ окружавшихъ его учителей, въ этомъ кружкѣ будущихъ руководимыхъ имъ наставниковъ. Семинаристы не нуждались въ наружной понукѣ, оттого что чувство внутренняго достоинства воодушевляло ихъ для высокихъ цѣлей ихъ призванія и возбуждало къ настойчивому, энергическому самообразованію: предаваться низостямъ и пошлостямъ имъ было недосугъ. Семинарія чрезвычайно процвѣтала; самые образованные и наиболѣе зажиточные родители въ Берлинѣ поручали своихъ сыновей этой „опытной школѣ“. Она служила великимъ образцомъ преподаванія въ педагогикѣ; жизнь въ ней представляла явленія, отъ которыхъ можно было восходить къ понятіямъ и всеобщимъ истинамъ. По возможности глубже погрузить въ эту жизнь юныхъ учителей, уча учить ихъ, воспитывая поучать ихъ воспитанію, вотъ что Дистервегъ считалъ главнымъ дѣломъ. И онъ вполнѣ обладалъ мастерствомъ вывести хоть сколько-нибудь одареннаго ученика по части педагогики и дидактики на путь къ достиженію такого же мастерства. Первый годъ семинаристы посвящали на расширеніе и дополненіе своихъ знаній; при этомъ главнѣйше слѣдовало пріучать ихъ къ самоученію и руководить въ этомъ. Во второй годъ приступали уже къ практическимъ упражненіямъ въ искусствѣ обучать, и будущій учитель смотря по надобности долженъ былъ болѣе или менѣе долгое время заниматься подготовительными науками. Въ третій годъ наиболѣе способнымъ поручалось главное обученіе въ одномъ изъ классовъ семинаріи и веденіе его. Практика выступала на первый планъ, педагогика вообще заняла самое широкое мѣсто.—Министерство Альтенштейна, вызвавъ Дистервега въ Берлинъ, сдѣлало удачный выборъ; оно оказало еще большую услугу тѣмъ, что предоставило геніальному и неутомимо дѣятельному мужу безпрепятственно распоряжаться и дѣйствовать, и что даже заслуженный членъ учебнаго совѣта, Оттонъ Шульцъ, долженъ былъ выйти въ отставку, когда обнаружилось, что вслѣдствіе особенности характеровъ Дистервега и Шульца единодушное дѣйствіе съ ихъ стороны было не возможно. Но времена измѣнились. Тотчасъ же послѣ 1815-го г. стали противоборствовать духу, сбросившему съ себя французское иго. Государственное устройство не подвигалось какъ было обѣщано, оно, напротивъ, пошло опять по прежнему избитому пути. А между тѣмъ знамя духовнаго образованія и интеллегенціи по прежнему держалось высоко. „Государство школъ и казармъ“ безостановочно пеклось о школьномъ и военномъ образованіи своихъ подданныхъ. Гегелевская философія сдѣлалась формально правительственною и господствовала надъ умами и чувствами образованныхъ людей во всѣхъ кругахъ и сословіяхъ. Правительство было крайне благодарно

философу за подарокъ мнимаго примиренія философіи съ вѣрою и готово было предоставить его школѣ формальное верховенство. Но дѣло сложилось иначе, когда сказанное примиреніе оказалось, призракомъ, когда послѣдовательные и смѣлые ученые изъ Гегелевской школы обнаружили заблужденіе. На мѣсто правительственной философіи, подъ эгидою умнаго и благочестиваго, но преданнаго строгой ортодоксіи короля, выступила теперь новая правительственная религія, окатоличенное такъ называемое новое лютеранство, которое въ сороковыхъ годахъ наперекоръ свѣтлымъ отраднымъ стремленіямъ, развивалось все болѣе и болѣе и тѣсно примкнувъ къ правительству, заключило союзъ съ феодализмомъ, стремилось въ лицѣ Сталя остановить науку и увѣщавало ее даже возвратиться вспять. Достигши понемногу господства и подчинивши себѣ мірскую власть, это религіозное направленіе сознало противоположность, въ какой оно стоитъ къ „развивающе-воспитывающему образованію человѣка" Песталоцціевой школы и, окрѣпнувъ нѣсколько, оно перешло въ наступательное дѣйствіе противъ опаснаго врага. Первый нанесенный ею ударъ ознаменовался паденіемъ Дистервега. Послѣдній безъ вины подвергся подозрѣнію въ политическихъ проискахъ — безъ вины, потому что по принципу устранялся отъ всякой политики. Въ основанномъ въ Берлинѣ обществѣ для поддержки рабочихъ классовъ, предсѣдателемъ котораго былъ Дистервегъ по чувству гуманности, обнаруживались уже предшествовавшіе грозѣ 1848-го г. предвѣстники бури. Точно также и на празднествахъ — въ годовщины Песталоцци и Дистервега, устроенныя въ честь послѣдняго, послѣ того какъ онъ былъ 25 лѣтъ директоромъ семинаріи. Тогда говорились весьма либеральныя для той эпохи рѣчи, а виновникъ этихъ торжествъ для подлежащихъ властей служилъ козломъ отпущенія за всѣхъ и про все. Какъ сильно возбуждены были противъ него высшія власти видно изъ отвѣта, полученнаго Дистервегомъ, когда онъ обратился къ Фридриху Вильгельму IV съ просьбою поддержать основанное имъ Песталоцціевское заведеніе въ Берлинѣ. Король отвѣтилъ Дистервегу: „Будучи хорошо знакомъ съ направленными на умственное и нравственное облагороженіе народа стремленіями Песталоцци, я могу только одобрить Ваше намѣренье основать въ память его заведеніе для воспитанія сиротъ; но при этомъ я въ правѣ предполагать, что заведеніе будетъ начато и устроено въ смыслѣ и духѣ Песталоцци. Послѣдній жилъ и подвизался въ духѣ нравственной строгости, смиренія и самоотверженной любви и, побуждаемый свыше, онъ во всю свою жизнь соблюдалъ эти христіанскія добродѣтели, хотя точное (ясное) сознаніе источника, изъ котораго онъ черпалъ силу для этого, стало для него понятнымъ лишь въ позднѣйшіе

тоды. И дѣйствительно, изъ собственныхъ устъ его слышалъ я признаніе, что въ одномъ только христіанствѣ обрѣлъ онъ успокоеніе въ послѣдніе дни своей жизни, тогда какъ прежде тщетно добивался его инымъ ложнымъ путемъ. А потому одно только носимое и оживляемое такимъ духомъ предпріятіе для подъема матеріальной и духовной нужды въ народѣ будетъ достойно благороднаго мужа и послужитъ настоящимъ выраженіемъ подобающей ему благодарности его отчизны. Но къ сожалѣнію высказанныя въ средѣ соучастниковъ и даже непристойнымъ образомъ громко заявленныя мнѣнія и стремленія по поводу устроеннаго Вами празднества въ память Песталоцци обнаруживаютъ совершенно чуждый ему духъ, который не ручается мнѣ въ томъ, что Ваше предпріятіе послужитъ ко благу народа. При такихъ условіяхъ нахожусь вынужденнымъ отказать теперь Вашему предполагаемому заведенію въ пособіи, о чемъ Вы упоминаете въ прошеніи отъ 8 января текущаго года: однако я буду готовъ оказать ему мое полное участіе и притомъ на самомъ дѣлѣ, коль скоро увѣрюсь, что будутъ воздерживаться при этомъ отъ преслѣдованія одностороннихъ, непричастныхъ самому дѣлу цѣлей и что единственною задачею будетъ поставлено осуществить идею воспитанія сиротъ въ истинной христіанской любви и въ самоотверженіи."—Дистервегъ и его педагогическое направленіе были отвергнуты этимъ имяннымъ распоряженіемъ.—Педагогика Песталоцци, какъ выражается Генгстенбергъ, получила отставку. Прежнее полицейское правительство рушилось въ 1848-мъ г.; но реакція въ духовной и церковной жизни сохранилась. Мало того, она добилась высшей власти, вступивъ въ союзъ съ политическою реакціей, скоро послѣдовавшей за быстротечной революціей. Свободному самоопредѣленію противосталъ авторитетъ. Принципъ авторитета старался завладѣть школою, и его педагогическое направленіе выразилось въ *трехъ прусскихъ регламентахъ* отъ 1-го, 2-го и 3-го октября. Реформа, имѣвшая въ виду обѣщанный уже въ 1817-мъ г., а въ 1818 при либеральномъ министерствѣ Альтенштейна выработанный учебный уставъ, подверглась въ министерствѣ Ладенберга вновь пересмотру, а вскорѣ затѣмъ при министрѣ Раумерѣ она была окончательно заглушена.—Первый изъ этихъ регламентовъ требуетъ, „чтобы для преподаванія въ семинаріяхъ, на основѣ пріобрѣтенныхъ опытовъ, назначены были общія истины, въ предѣлахъ которыхъ всякой своеобразной способности предоставленъ былъ достаточный просторъ для дальнѣйшаго развитія." Существуютъ основныя черты, которыя, „придерживаясь собственныхъ задачъ первоначальной школы, должны опредѣлить необходимую и достаточную для начинающаго элементарнаго учителя мѣру семинарскаго образованія, достигаемую

семинаріями какъ опредѣленную цѣль ихъ задачи." Главною и при всѣхъ условіяхъ подлежащею рѣшенію задачею семинарскаго преподаванія считается, „чтобы путемъ послѣдняго и при помощи связанныхъ съ семинаріями школъ для упражненія подготовить—какъ теоретически, такъ и практически—молодыхъ учителей къ простому и плодотворному преподаванію закона Божія, чтенія и родного языка, письма, счета, пѣнья, отчизновѣдѣнья и естествознанія—ограничивая всѣ эти предметы предѣлами элементарной школы." А потому, касательно не состоящихъ въ непосредственной связи съ этой ближайшею задачею наукъ семинарія имѣетъ „ограничиться лишь тѣмъ, чтобы посредствомъ элементарнаго обоснованія и изложенія первоначальныхъ правилъ возбудить охоту и способность къ дальнѣйшимъ занятіямъ." „Возникшее во многихъ мѣстахъ въ семинаріяхъ стремленіе по возможности расширить кругъ знанія, положить начало многостороннему всеобщему образованію, рѣшительно противорѣчитъ цѣли семинарскаго образованія. Напротивъ того, учебный матеріалъ элементарной школы, какъ во всѣхъ отношеніяхъ всеобъемлющее и господствующее начало, долженъ составить самую важную область семинарскаго преподаванія; а школа для упражненія, особенно въ послѣдній годъ, должна быть настоящимъ средоточіемъ того же преподаванія." „Это послужитъ надлежащимъ средствомъ для того, чтобы предохранить семинарское преподаваніе отъ отвлеченностей и чтобы тутъ же руководить воспитанниковъ въ практическомъ примѣненіи теоретически изучаемаго." Потому что „крайняя цѣль семинарскаго обученія состоитъ не въ томъ, чтобы воспитанникъ учился, но чтобы при посредствѣ ученія и изучаемаго въ преподаваніи созидалась жизнь и чтобы изъ воспитанника согласно съ его призваніемъ образовать учителя для евангелически-христіанскихъ школъ, имѣющихъ задачею содѣйствовать воспитанію юношества въ христіанскихъ, патріотическихъ помыслахъ и въ семейной добродѣтели." Что касается формы преподаванія, то она въ нравственномъ отношеніи да служитъ образцомъ (на воспитанниковъ надо смотрѣть какъ на молодыхъ учителей, которыхъ любвеобильная строгость и дружелюбное оказаніе помощи должны пріучать уже въ ихъ подготовкѣ), она вообще да предлагается въ тѣхъ же главныхъ чертахъ и по основнымъ ея отдѣламъ отчасти въ той же самой формѣ, какая требуется для изложенія того же предмета въ элементарной школѣ; во всѣхъ урокахъ на первомъ планѣ надо постоянно имѣть въ виду быстрое и вѣрное постиженіе читаемыхъ и излагаемыхъ мыслей, ясную и вѣрную разработку, простую правильную передачу, словомъ упражненіе въ пониманіи, мышленіи и изложеніи. 1) Школовѣдѣнье. „Все, что до сихъ

поръ въ нѣкоторыхъ изъ семинарій преподавалось подъ именемъ педагогики, методики, дидактики, катехетики, антропологіи и психологіи, слѣдуетъ устранить изъ учебнаго плана, а взамѣнъ того для каждаго курса назначить по 2 часа въ недѣлю „школовѣдѣнье.“ Въ семинаріи вовсе не должна преподаваться система педагогики, ни даже въ популярной формѣ. Представить простую и точную картину евангелико-христіанской школы, начиная съ возникновенія и до полнаго развитія ея, по ея отношенію къ семьѣ, церкви и государству, упомянувъ притомъ о самыхъ вліятельныхъ педагогахъ, особенно со временъ реформаціи, изложить ихъ вліяніе на преобразованіе системы первоначальныхъ школъ; сообщить также характеристику учителя съ христіанской и нравственной точки зрѣнія,—вотъ что составитъ цѣлесообразную задачу для преподаванія въ первый годъ, тогда какъ во второй должны излагаться и объясняться задача и устройство элементарной школы, пригодный для нея учебный планъ и важнѣйшія правила приличнаго въ ней способа преподаванія, христіанскаго воспитанія вообще и школьной дисциплины въ особенности. Въ третій годъ воспитанниковъ слѣдуетъ ознакомить съ ихъ обязанностями въ качествѣ будущихъ слугъ государства и церкви, а также и съ пригодными средствами для ихъ дальнѣйшаго образованія по выходѣ изъ семинаріи.“ „Непосредственное руководство къ хорошему методу должно прежде всего вытекать изъ самаго преподаванія каждаго изъ учителей, который въ своемъ изложеніи имѣетъ довести эту задачу до яснаго пониманія воспитанниковъ. Итакъ, преподаваніе школовѣдѣнья въ этомъ отдѣлѣ ограничивается выясненіемъ связи, въ какой отдѣльные предметы элементарной школы состоятъ другъ съ другомъ и отношенія ихъ къ общей достигаемой школою цѣли воспитанія и образованія.“ 2) Преподаваніе закона Божія. „Приводимое въ семинаріяхъ часто подъ именемъ „христіанскаго ученія“ преподаваніе закона Божія, имѣющее впослѣдствіи войти въ учебный планъ въ видѣ „обученія катехизису,“ главнѣйше имѣетъ задачею путемъ яснаго и глубокаго пониманія слова Божія на основѣ евангелическаго ученія сообщить направленіе и устой собственному религіозному сознанію воспитанниковъ и, доведя ихъ путемъ того же пониманія до сознанія самихъ себя и ихъ отношенія къ божественному благоустройству, дать имъ вѣрную основу для всей ихъ будущей жизни. Этотъ предметъ въ элементарной школѣ не будетъ преподаваться учителемъ опять въ такомъ же размѣрѣ и въ той же его цѣлью обусловленной формѣ, а потому онъ относительно его предѣловъ и метода не подлежитъ тѣмъ ограниченіямъ и условіямъ, какъ большая часть остальныхъ въ элементарной школѣ вновь встрѣчающихся предметовъ семинарскаго преподаванія. Само собою разумѣется, что непосредственную

подкладкою этого преподаванія должны служить назначенныя для народнаго обученія символическія книги евангелической церкви, малый, собственно Гейдельбергскій катехизисъ Лютера.“ Сверхъ того „требуется, чтобы всякій молодой учитель былъ въ состояніи свободно и самостоятельно излагать отдѣльныя библейскія сказанія въ надлежащей для элементарной школы формѣ: твердое знаніе содержащихся въ руководствахъ Цана, Прейсса и Оттона Шульца библейскихъ исторій, а также умѣнье свободно излагать ихъ, да служитъ также необходимымъ условіемъ для пріема въ семинарію.“ 3) Преподаваніе чтенія и нѣмецкаго языка. „Личное образованіе учителя по этому преподаванію относительно матеріала также представляетъ болѣе широкія требованья, нежели какія примѣняются въ элементарной школѣ. Отдѣльное изученіе нѣмецкой грамматики исключается изъ элементарной школы. Будущій учитель способенъ заняться обученіемъ чтенію и языку, если умѣетъ правильно обращаться съ азбукой и съ книгой для чтенія.“ Для подготовки къ обученію чтенію „недостаточно изложенія одной или нѣсколькихъ теорій преподаванія, ни даже производимыхъ каждымъ изъ воспитанниковъ занятій чтеніемъ въ школѣ для упражненія; напротивъ, слѣдуетъ съ самими семинаристами низшихъ классовъ учинить практическія, до мельчайшихъ подробностей доходящія упражненія въ обученіи чтенію.“ Примыкая непосредственно къ книгѣ для чтенія и обращая постоянное вниманіе на устное и письменное изложеніе мыслей, вводятъ въ пониманіе отвѣчающаго степени образованія элементарнаго учителя и потребностямъ народнаго быта содержанія рѣчи. Частное чтеніе необходимо привести въ правильную и цѣлесообразную связь съ преподаваніемъ нѣмецкаго языка. „Изъ этого частнаго чтенія да исключается такъ называемая классическая литература; въ него принимается, напротивъ того, все, что по содержанію и направленію способно споспѣшествовать церковной жизни, христіанской нравственности, патріотизму, осмысленному созерцанію природы и по своему національно-наглядному представленію перейти въ умъ и сердце народа.“ 4) Исторія и географія. „Какъ тотъ такъ другой предметъ общимъ своимъ средоточіемъ долженъ избрать отчизну, а преподаваніе исторіи должно опираться на географію и сводиться къ послѣдней.“ „По тщательнымъ наблюденіямъ и изысканіямъ оказалось, что преподаваніе всеобщей исторіи въ семинаріяхъ не можетъ исполняться съ ожидаемымъ успѣхомъ, а скорѣе порождаетъ смутное и превратное образованіе, и что изъ-за него упускаются изъ виду важные предметы.“ „А потому въ семинаріяхъ слѣдуетъ проходить прежде всего германскую исторію, обращая особенное вниманіе на прусскую или собственно провинціальную.“ „Вездѣ однако

преблададетъ культурно-историческое воззрѣніе, и пониманіе исторіи должно быть проникнуто и носимо христіанскимъ духомъ и сознаніемъ.“ 5) Естествовѣдѣнье. „Въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ надлежитъ по 2 часа въ недѣлю заниматься естественною исторіею настолько, чтобы важнѣйшія туземныя растенія и животныя были наглядно представлены и описаны по ихъ характеристичнымъ признакамъ какъ представители семействъ и родовъ, а къ этому можно примкнуть характеристику важнѣйшихъ иноземныхъ особей.“ „Само собою разумѣется, что религіозное направленіе и настроеніе составляетъ необходимое условіе также и для этого преподаванія.“ Во 2-мъ и 3-мъ курсахъ для естествознанія полагается также по 2 часа въ недѣлю. „Изложеніе и въ томъ и другомъ случаѣ элементарное, такъ что изъ явленія или опыта выводится относящійся сюда законъ безъ математическихъ выкладокъ и подлежащихъ доводовъ.“ 6) Счетъ. „При разнообразныхъ упражненіяхъ воспитанниковъ имъ все-таки слѣдуетъ указывать всякій разъ на одинъ изъ пріемовъ, какъ на наиболѣе пригодный для элементарной школы, такъ чтобы въ этомъ случаѣ точность не пострадала отъ неблагонадежной многосторонности.“ Дальнѣйшее обученіе семинаристовъ—не для употребленія въ школѣ, а для собственнаго развитія—напр. до пропорцій, десятичныхъ дробей, извлеченія корней, допускается въ исключительномъ случаѣ съ разрѣшенія провинціальнаго вѣдомства.“ 7) Въ преподаваніи чистописанія слѣдуетъ соблюдать двѣ точки зрѣнія: чтобы воспитанники сами усвоили себѣ простой и бѣглый почеркъ, затѣмъ чтобы они умѣли въ правильной и красивой формѣ писать отдѣльныя черты въ методической послѣдовательности. 8) Рисованіе въ семинаріи ограничивается обученіемъ изображать простыя тѣла посредствомъ черченія. 9) Преподаваніе музыки составляетъ серьезную, служащую нравственнымъ цѣлямъ, большею частью священную область. Обученіе игрѣ на скрипкѣ достигнетъ своей ближайшей цѣли, если воспитанники въ состояніи твердо и дирижируя съиграть подходящія для школы мелодіи. Обученіе игрѣ на клавикордахъ состоитъ въ тѣсной связи съ преподаваніемъ гармоніи и служитъ подготовкой для игры на органѣ. Относительно послѣдней предстоитъ рѣшить задачу, чтобы каждый изъ семинаристовъ, окончивъ курсъ, точно и твердо усвоилъ себѣ по малой мѣрѣ 50 назначенныхъ, избранныхъ въ виду богослужебныхъ и музыкальныхъ потребностей хоральныхъ мелодій, такъ чтобы онъ былъ въ состояніи съ помощью хоральной книги управлять въ этихъ мелодіяхъ церковнымъ пѣніемъ прихожанъ. Къ этому присовокупляется ученіе гармоніи и методика обученія пѣнію. 10) Гимнастическія упражненія для укрѣпленія и ловкости тѣла; а въ то же время при разумномъ

примѣненіи системы Линга и Шписса цѣлесообразное руководство для молодыхъ учителей. 11) „Ни одна семинарія не должна обходиться безъ обученія садоводству, разведенію плодовыхъ деревъ, шелководству и рукодѣліямъ въ виду будущихъ житейскихъ условій школьныхъ учителей, какъ относительно ихъ собственной выгоды, такъ и относительно занятій населенія, съ которымъ учителю придется стоять въ тѣсной связи.

Второй регламентъ касается подготовки евангелическихъ семинарскихъ препарандовъ, которая должна совершаться не въ закрытыхъ заведеніяхъ, относительно которой напротивъ того какъ и въ прежнее время разсчитываютъ на добровольную дѣятельность священниковъ и учителей. Они имѣютъ участвовать въ подлежащихъ имъ урокахъ мѣстной школы и въ обученіи священникомъ катехуменовъ и конфирмандовъ. Главное дѣло состоитъ въ томъ, чтобы они пріучались къ правильной самодѣятельности и въ этомъ отношеніи подлежали надзору и исправленію. Пріемъ въ семинарію зависитъ отъ слѣдующихъ условій: „Препарандъ обязанъ твердо знать наизустъ малый Лютеровъ, а именно Гейдельбергскій катехизисъ, отвѣчать изъ него съ правильною интонаціею и надлежащимъ выраженіемъ, дать точный отчетъ о значеніи словъ и изложить самый смыслъ содержанія, такъ чтобы онъ былъ въ состояніи передать отдѣльныя мысли другими словами, по своему соображенію.“ „Подлежащіе тексты изъ библіи необходимо знать твердо наизустъ и понять согласно ихъ буквальному смыслу.“ Сверхъ того „требуется знаніе 50-ти церковныхъ пѣсенъ, которыя слѣдуетъ выучить на память по „Духовнымъ пѣснямъ для церкви, школы и семьи Андерса и Штольценбурга,“ или по иному подлинному тексту.“ „Библейскія исторіи Ветхаго и Новаго завѣта слѣдуетъ изложить въ томъ объемѣ, въ какомъ онѣ содержатся въ принятомъ подлежащею семинаріей историческомъ руководствѣ, и препарандъ обязанъ дать отчетъ о значеніи встрѣчающихся тамъ словъ и предметовъ.“ Помимо того „препарандъ долженъ бѣгло, толковито и вразумительно прочесть отрывокъ изъ книги для чтенія въ школѣ и передать своими словами содержаніе прочитаннаго,“ написать простое сочиненіе орѳографически правильно, безъ грубыхъ предметныхъ и грамматическихъ ошибокъ, а при разборѣ простого и сложнаго предложенія обладать необходимыми свѣдѣньями о составѣ предложенія, о частяхъ рѣчи и ихъ измѣненіяхъ. Изъ ариѳметики онъ долженъ знать дѣйствія надъ цѣлыми и дробными числами; изъ ученія о формахъ имѣть понятіе о главныхъ геометрическихъ тѣлахъ; по части рисованія умѣть обращаться съ циркулемъ, линейкой и пр., имѣть свѣдѣнья объ

отчизновѣдѣньи и отечественой исторіи, умѣть описать туземныя растенія и животныя, пѣть по нотамъ и правильно пропѣть 30 для каждой изъ семинарій назначаемыхъ хоральныхъ мелодій, играть по нотамъ на скрипкѣ гамму и болѣе легкія піесы, на клавикордахъ всѣ гаммы и легкія вещи, а на органѣ онъ долженъ знать всѣ элементарныя упражненія по системѣ Шютца.

Наконецъ третій регламентъ предлагаетъ главныя правила для устройства евангелической одноклассной элементарной школы и для преподаванія въ ней. По этому регламенту исключается все „противозаконное, излишнее и извращающее“ а „взамѣнъ того оффиціально предписывается съ этихъ поръ соблюдать все, что знающими и цѣнящими потребности и значеніе истинно христіанскаго народнаго образованія людьми давно уже признано необходимымъ, и что по опыту честныхъ и опытныхъ учителей оказалось дѣйствительно благотворнымъ для народа и удобоисполнимымъ на дѣлѣ.“ „Мысль о всеобще-человѣческомъ образованіи чрезъ формальное развитіе умственныхъ способностей посредствомъ отвлеченнаго содержанія оказалась на опытѣ безуспѣшною или вредною. Жизнь народа стремится къ преобразованію своему на основѣ и въ разработкѣ его изначала данныхъ и вѣчныхъ реальностей, носимыхъ христіанствомъ, которое да проникаетъ собою, развиваетъ и поддерживаетъ семью, сословіе, общину и государство въ его законномъ отношеніи къ церкви. Согласно съ этимъ элементарная школа, въ которой большинство народа получаетъ по крайней мѣрѣ основу, если не законченность образованія, должна служить не абстрактной системѣ или какой нибудь научной идеѣ, а напротивъ практической жизни въ церкви, семьѣ, сословіи, общинѣ и государствѣ и приготовлять для этой жизни, опираясь на нее своими стремленіями и вращаясь въ ея средѣ. Пониманіе и изученіе подлежащаго этому содержанія, а вслѣдствіе того и воспитаніе составляютъ цѣль; а методъ служитъ только средствомъ, не имѣющимъ самостоятельнаго значенія; формальное образованіе вытекаетъ само собой изъ пониманія и изученія узаконеннаго содержанія; а пренебрегая послѣднимъ или стремясь къ извращенному содержанію, оно вліяетъ во вредъ и на пагубу.“—Въ преподаваніи закона Божія „Священная исторія представляетъ поле, на которомъ евангелическая элементарная школа имѣетъ главнѣйше рѣшить свою задачу, т. е. основать и развить христіанскую жизнь порученнаго ей юношества.“ „Начиная съ того, какъ тріединый Богъ сотворилъ небо и землю и до тѣхъ поръ, когда святой Духъ снизошелъ на апостоловъ, да свидѣтельствуютъ они о Господѣ, вся Священная исторія не что иное

какъ непрерывное изложеніе развитія человѣческаго сердца и Божьей благодати и понынѣ все еще пріуготовляющей къ блаженству спасающей и освящающей всякое человѣческое сердце. И потому христіанское дитя да переживаетъ въ себѣ священную исторію; а школа да помогаетъ ему въ этомъ. Что мы пережили, то мы знаемъ и понимаемъ; потому дѣти должны умѣть со смысломъ разсказывать священную исторію; а для того чтобы они научились этому, пусть сперва учитель разскажетъ ее." „Поступившія въ школу дѣти должны тотчасъ же выучить наизустъ Отче нашъ, утреннюю и вечернюю, перед- и послѣ-обѣденную молитвы. Запасъ молитвъ расширяется настолько, что старшія дѣти усвоиваютъ себѣ также общую совершаемую въ церкви молитву и иные постановленные отдѣлы литургическаго богослуженія. Затѣмъ въ каждой изъ школъ необходимо выучить по малой мѣрѣ 30 церковныхъ молитвъ. Заучиванье на память текстовъ можетъ совершаться либо по особому собранію ихъ, либо совмѣстно съ изученіемъ катехизиса. Въ каждую изъ субботъ читаются изъ Священнаго писанія главы слѣдующаго затѣмъ воскресенья и объясняется ихъ буквальный смыслъ; слѣдуетъ понемногу выучить по крайней мѣрѣ воскресныя евангелія. Всѣ дѣти должны знать наизустъ катехизисъ, понимать его буквальный смыслъ, правильно и выразительно говорить по немъ наизустъ. Главная задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы развить встрѣчающееся въ означенныхъ предѣлахъ содержаніе, вразумить и усвоить его дѣтямъ. Для этого требуется не столько искусство такъ называемаго сократическаго способа, а скорѣе умѣнье хорошо разсказывать, наглядно излагать, ясно сопоставлять главныя мысли, выспрашивать, и прежде всего сила личнаго вѣрованія, которая въ божескихъ дѣлахъ безъ большого человѣческаго искусства создаетъ убѣжденіе и жизнь." —При правильномъ посѣщеніи школы отъ каждаго учителя требуется, чтобы дѣти по истеченіи года достигли нѣкоторымъ образомъ умѣнья читать самостоятельно. „Такъ какъ съ обученіемъ чтенію связано соотвѣтствующее преподаваніе письма, то каждая ступень въ умѣньи читать и послужитъ для упражненія въ правописаніи и знакахъ препинанія; въ устномъ и письменномъ изложеніи." „Отъ дѣтей не требуется теоретическое знаніе грамматики." „Такъ какъ всякое преподаваніе должно основываться на наглядкѣ и пріучать какъ къ послѣдней, такъ и къ мышленію и устному изложенію, то въ одно-классной элементарной школѣ вовсе неумѣстно особое преподаваніе наглядки, мышленія и устнаго изложенія." „Въ урокахъ чистописанія слѣдуетъ добиваться

твердаго и красиваго почерка. Въ ариѳметикѣ дѣти должны быть въ состояніи въ умѣ и письменно быстро и вѣрно рѣшать задачи изъ обыденной жизни въ цѣлыхъ именованныхъ и дробныхъ числахъ, насколько то возможно въ предѣлахъ четырехъ основныхъ дѣйствій и при помощи умственныхъ соображеній. Въ пѣніи дѣти по выходѣ изъ школы должны быть въ состояніи единоголосно и искусно пропѣть обычныя церковныя мелодіи и по возможности значительное количество хорошихъ народныхъ пѣсенъ, причемъ само собою разумѣется, что текстъ и пониманіе его должны сдѣлаться свободнымъ достояніемъ учениковъ.“ „Означенные предметы преподаванія занимаютъ въ недѣлю 26 урочныхъ часовъ. Изъ нихъ на середу и субботу полагается по три, а на остальные будничные дни по 5 часовъ. Если въ послѣдніе изъ этихъ дней обстоятельства дозволятъ, по крайней мѣрѣ для старшихъ дѣтей, удѣлить 6 часовъ ученія, то можно назначить еще три урока на отчизновѣдѣнье и естествознаніе и 1 урокъ на рисованіе. Если для отчизно-и естествовѣдѣнья нельзя будетъ удѣлить особыхъ уроковъ, то необходимыя въ этой области знанія можно сообщить путемъ разъясненія подлежащихъ статей.“—„Всему по этимъ основнымъ положеніямъ заведенному преподаванію въ школѣ неизмѣннымъ руководствомъ служатъ два главные правила: вопервыхъ, отказавшись отъ односторонняго стремленія къ отвлеченному, формальному умственному образованію, сообщить обученію дѣтей узаконенное и достойное содержаніе, избираемое и изучаемое въ постоянномъ тѣсномъ отношеніи къ великимъ образовательнымъ факторамъ народа—къ церкви, семьѣ, общинѣ и отечеству; а вовторыхъ, на этомъ отнюдь не выходящемъ изъ предѣловъ удободостигаемаго полнаго уразумѣнія предметовъ развивать способности до степени пониманія и самостоятельнаго умѣнія.“ „Начертанные круги дѣйствія могутъ быть пополняемы вездѣ даже и менѣе одареннымъ учителемъ и, при затруднительномъ положеніи учениковъ, содержаніе ихъ вполнѣ удовлетворяетъ дѣйствительнымъ потребностямъ вообще, отнюдь не препятствуя ихъ расширенію при болѣе благопріятныхъ обстоятельствахъ. Этотъ такимъ образомъ количественно правильно-ограниченный и качественно правильно-избранный учебный матеріалъ слѣдуетъ сопоставить въ необходимое и удобопримѣнимое отношеніе, такъ чтобы каждый изъ предметовъ преподаванія дополнялъ собою другой и служилъ одной общей цѣли.“ „Принято за правило, чтобы ни одно ни даже самое малое изъ дѣтей не оставалось безъ дѣла, къ изученію котораго подготовлены его умъ и способности, и чтобы ни одно дитя не обучалось

какому-либо предмету, который впослѣдствіи не подлежалъ бы упражненію и самостоятельному изложенію."

Основныя положенія регламента (—чтобы, отрѣшившись отъ односторонняго стремленія къ отвлеченному, формальному умственному образованію, сообщить обученію узаконенное и достойное содержаніе, избираемое и изучаемое въ постоянномъ и тѣсномъ отношеніи къ великимъ образовательнымъ факторамъ народа, къ церкви, семьѣ, общинѣ и отечеству; чтобы на этомъ содержаніи развивать способности до степени пониманія и самостоятельнаго умѣнья; чтобы ни одно, ни даже самое малое изъ дѣтей не оставалось безъ дѣла, къ пониманію и изученію котораго подготовлены его способности; чтобы ни одно изъ дѣтей не обучалась какому либо предмету, который впослѣдствіи не подлежалъ бы упражненію и самостоятельному изложенію—), эти высказанныя въ регламентѣ положенія вѣрны, такъ какъ все это основныя правила разумной, на законахъ человѣческой природы основанной педагогики. Но регламенты возводятъ на этомъ основаніи зданіе, не отвѣчающее требованьямъ современной науки и педагогики. Они одну отвлеченность—односторонняго идеализма—замѣнили другою—а именно отвлеченностью матеріализма; они правы, возставая противъ односторонняго умственнаго образованія, противъ черезъ-чуръ сильнаго преобладанія формальнаго принципа, противъ невниманія къ образовательной силѣ, которая сама по себѣ присуща хорошему учебному матеріалу, противъ пренебреженія умѣніемъ въ угоду знанія и изслѣдованья, словомъ—противъ всякаго рода односторонностей, какими часто грѣшили и все еще грѣшатъ народныя школы; но ограничивая знанія самымъ скуднымъ, обиходнымъ матеріаломъ, они не въ правѣ были заявить такимъ образомъ свое невѣріе въ духъ народа и осудить послѣдній къ механизму и матеріализму; и въ самомъ дѣлѣ, механическое усвоеніе даже библейскихъ текстовъ не ведетъ къ духовному міру, а напротивъ, низводитъ даже идеальнѣйшую область человѣческой жизни, религію, въ самый обыденный матеріальный міръ.—Регламенты хотятъ положить конецъ самомнѣнію и такъ называемому полуобразованію народныхъ учителей—а кто изъ насъ вполнѣ образованъ?—но вмѣсто того чтобы сообщить послѣднимъ болѣе обширное и болѣе основательное образованіе, надѣляющее насъ скромностью, они низвели знаніе учителя до крайне малаго объема, ставящее его далеко ниже степени образованности простолюдинъ, такъ что они скорѣе принижаютъ сословіе учителей, вмѣсто того чтобы поднять его.--Регламенты ратуютъ противъ отвлеченности, низводящей религію до безжизненнаго дѣла разсудка,—и они правы; но неправы они, замѣняя разсудочную религію памятною, которая точно также какъ и первая не возноситъ къ Богу;

потому что заучиваемыя наизусть 50 пѣсенъ препарандами и 30 учениками, главы изъ Священнаго писанія дѣтьми и библейскія исторіи семинаристами ни къ чему негодны и не служатъ порукою въ томъ, что будутъ воспитаны религіозные люди, точно такъ же какъ и односторонняя, безусловно предписываемая катехизація, разбирающая и разлагающая живую жизнь религіи.—Регламенты страдаютъ недугомъ, который хотятъ привить также и учителямъ: они не знаютъ ни человѣка, ни души человѣческой; и такъ же какъ безъ антропологіи не можетъ быть педагогики, а безъ педагогики—педагоговъ,—такъ же какъ немыслимо, чтобы незнающій что такое человѣкъ, былъ въ состояніи руководить и воспитать человѣка,—такъ же какъ невозможно безъ твердыхъ принциповъ, безъ вѣрныхъ дидактическихъ и методическихъ правилъ вести школу, если—довѣрившись рутинной практикѣ—не хотятъ носиться взадъ и впередъ подобно моряку безъ компаса по морю: точно такъ же невозможно и составить отвѣчающій современнымъ потребностямъ регламентъ для образованія нѣмецкой народной школы, если въ основаніе его не возьмемъ человѣка въ его истинной сущности, если, напротивъ, станемъ исходить отъ односторонней, правовѣрно-теологической системы, которую смѣшиваютъ съ религіей,—если для нѣмецкаго учителя не потребуемъ какъ крайней необходимости знакомства съ гуманными произведеніями нѣмецкой классической литературы и живого сочувствія къ ней, если напротивъ, покусимся лишить его даже знанія послѣдней. Регламенты заблуждаются, предполагая, будто правовѣрная теологія можетъ замѣнить собою основанную на наблюденіи и опытѣ антропологію. Они заблуждаются, воображая, будто какія бы то ни были религіозныя старыя церковныя пѣсни въ состояніи замѣнить собою великихъ классиковъ нашей націи. Они заблуждаются, считая буквальное правовѣріе истиннымъ и единственно вѣрнымъ христіанствомъ. Они заблуждаются, думая, что выучивъ библейскія исторіи, дѣти въ то же время и переживаютъ ихъ; потому что множество библейскихъ исторій, текстовъ и церковныхъ пѣсенъ, которые они заставляютъ твердить, отнюдь не ведетъ къ умственной разработкѣ, точно такъ же какъ несвоевременное заучиванье облеченныхъ въ извѣстную форму мыслей и чувствъ, напр. ученіе о грѣхѣ и благодати, для чего у дѣтей нѣтъ еще никакихъ умственныхъ точекъ опоры. Они заблуждаются, потому что противорѣчатъ сами себѣ, отвергая съ одной стороны особое наглядное преподаваніе, потому „что всякое преподаваніе должно быть основано на наглядкѣ“, а съ другой стороны требуя, чтобы „поступившее въ школу дитя тотчасъ же изучило Отче нашъ“ и т. п., какъ будто прошенія высочайшей и глубочайшей изъ всѣхъ молитвъ „наглядны“ для дитяти, и какъ будто они не сдѣлаются „на-

глядными“ для него лишь тогда, когда оно отъ отношеній къ своимъ родителямъ и отъ природы чрезъ посредство своего внутренняго бытія введется въ міръ Божій! Они заблуждаются, полагая, будто учить наизусть значитъ развивать: положительная христіанская религія,—религія любви должна возбуждать и питать религіозныя чувства въ человѣческой душѣ, такъ чтобы они побуждали къ подвигамъ; но выученные наизусть, извнѣ внесенные тексты, не спрашивающіе, получатъ ли они отвѣтъ въ человѣческой душѣ, не въ состояніи ни развивать, ни даже возбудить сами по себѣ религіозность. Неправда, будто знающій наиболѣе библейскихъ текстовъ, церковныхъ пѣсенъ и т. п., потому и вслѣдствіе того ужь самый религіозный человѣкъ и наилучшій христіанинъ.—Такъ какъ регламенты исходятъ отъ узкой, теологически-правовѣрной точки зрѣнія, считающей себя исключительно истиннымъ христіанствомъ; то они—подобно тому направленію на великомъ поприщѣ исторіи, которое враждебно выступаетъ противъ науки и отвергаетъ ее какъ нехристіанскую—необходимо и суживаютъ по возможности кругозоръ и предѣлы знанія народной школы и ея учителей. Правда, конечно, что такъ какъ средоточіе въ человѣческой жизни—Богъ, то и центръ человѣческой мудрости заключается въ религіи; и такъ какъ религія даетъ высшую и вѣчную истину, то она и въ народной школѣ, и во всѣхъ школахъ вообще, должна быть солнцемъ, отъ котораго всякое другое знаніе заимствуетъ свѣтъ. Но неправда, будто наука стоитъ въ противорѣчіи съ религіей, и заблуждаются тѣ, которые исключаютъ изъ христіанства Лессинга, Шиллера, Гёте, Канта, Гегеля и Ал. Гумбольдта; а потому заблуждаются также, отрѣшая знаніе народной школы и народнаго учителя отъ великолѣпнаго развитія національной литературы и низводя его до нуля (—разсматривая съ современной точки зрѣнія—), или пытаясь даже вдолбленіемъ готовыхъ выводовъ отвлечь народныхъ учителей и народъ отъ всякаго самостоятельнаго духовнаго развитія. Лишать сословіе народныхъ учителей, а вмѣстѣ съ тѣмъ и народъ выводовъ научныхъ изслѣдованій, открытій и изобрѣтеній и навязать имъ притомъ теологическія воззрѣнія давно минувшей эпохи — значитъ упираться противъ колеса исторіи.—Итакъ: регламенты въ идеалъ народной школы возвели грубость, невѣжество, рутинный духъ, все еще господствующій у многихъ изъ учителей, вмѣстѣ съ тѣмъ и существующія доселѣ вопреки Песталоцци мерзости въ школахъ,—также механическія рутинныя пріемы какъ въ образованіи учителей, такъ и въ школьномъ воспитаніи. Вотъ въ чемъ они погрѣшили противъ современнаго народнаго образованія. Что касается противоположности между формальнымъ и матеріальнымъ образованіемъ, то она опредѣляется Бертельтомъ слѣдующимъ обра-

зомъ: „Матеріальный принципъ имѣетъ въ виду обогатить душу при посредствѣ матеріи, вещественныхъ образовъ нашей души, а формальный—при посредствѣ формъ, формальныхъ образовъ, потому-то первый и названъ усвоеніемъ объективнаго, а послѣдній развитіемъ субъективнаго начала.“ „Если производимыя нами впечатлѣнія на воспитанника имѣютъ цѣлью доставить лишь матеріалъ для души, предоставляя ей и случайному вліянію преподаванія самую разработку, то они служатъ матеріальному принципу; если же они имѣютъ цѣлью возбуждать душу къ выработкѣ матеріала въ понятія, сужденія, умозаключенія и пр. и способствовать при этомъ развитію въ душѣ необходимыхъ для того формъ, то стоятъ подъ знаменемъ формальнаго принципа.“ „Формальный принципъ побуждаетъ душу изъ наличнаго въ ней матеріала—и чего недостаетъ, то дополняется имъ—составлять новые образы и вмѣстѣ съ тѣмъ на самомъ дѣлѣ работать надъ развитіемъ врожденныхъ ей формальныхъ способностей; матеріальный же заставляетъ дитя заучивать слова, предполагая, что вмѣстѣ съ тѣмъ въ душѣ возникаютъ и обозначаемые ими образы.“ „Формальный принципъ опирается на развивающій методъ, состоящій въ возбужденіи способностей и наличнаго уже въ душѣ матеріала для образованія и присовокупленія новыхъ знаній.“ „Формальный принципъ имѣетъ въ виду пріучить дитя къ свободной самодѣятельности. Поставивъ себѣ вообще цѣлью способствовать природѣ души въ образованіи и развитіи формъ ума, чувства и воли, онъ особенно имѣетъ также въ виду предотвратить извращенныя образованія такихъ формъ, которыя притупляютъ духовныя силы и разрушаютъ высшую душевную жизнь. Формальный принципъ осуждаетъ поэтому безсмысленное заучиванье наизустъ непонятыхъ текстовъ и пѣсенъ, логическихъ опредѣленій, для которыхъ въ ученикѣ нѣтъ содержанія, оттого что такимъ путемъ въ душѣ образуется способность къ безсмысленному усвоенію.“ „И тотъ и другой принципъ посредствомъ школьнаго обученія имѣетъ въ виду образованіе для жизни и дальнѣйшее затѣмъ развитіе въ самой жизни и чрезъ нее. Но формальный принципъ влагаетъ эту основу въ развитіе способностей и предоставляетъ уже жизни опредѣлить, на какомъ именно матеріалѣ впослѣдствіи придется имъ развиваться далѣе, тогда какъ матеріальный принципъ, на оборотъ, этими основами считаетъ придачу матеріала, а способность разработать его предоставляетъ жизни. Такъ какъ этотъ матеріалъ для различныхъ условій въ жизни необходимо употребляется различно, то матеріальный принципъ конечно долженъ брать въ расчетъ будущія житейскія условія воспитанника и подготовить приблизительно къ какому-нибудь званію, тогда какъ формальный принципъ, напротивъ, считаетъ свое образованіе способностей

пригоднымъ для всякихъ житейскихъ условій. По этой причинѣ формальное образованіе и усвоило себѣ названіе „всеобщаго„ или также „всеобщаго человѣческаго образованія“, потому что это образованіе необходимо для всякаго человѣка. Итакъ формальный принципъ имѣетъ въ виду изъ отрока образовать человѣка, такъ какъ всякій изъ насъ долженъ быть человѣкомъ и нельзя предвидѣть будущее житейское положеніе каждаго, а матеріальный, напротивъ того, образуетъ изъ ремесленника—ремесленника, изъ хлѣбопашца—хлѣбопашца и т. д. „Формальный принципъ все значеніе приписываетъ присущему въ предметѣ образовательному началу, тогда какъ матеріальный даже за предметомъ, взятымъ самимъ по себѣ, признаетъ значеніе и право относительно душевнаго образованія“.

Матеріальный и формальный принципы должны восполнять другъ друга и слиться въ высшемъ единствѣ: душа да образуется всесторонне на полезномъ предметѣ. Паницъ былъ правъ, заявивъ въ собраніи учителей въ Герѣ: „По эмпирической психологіи матерія не что иное какъ содержаніе духовнаго представленія, а форма напротивъ того—движеніе и соединеніе представленій между собою; слѣдовательно матеріальное образованіе это—воспроизведеніе, а формальное—разработка содержанія духовныхъ представленій. Не существуетъ ни матеріи безъ формы, ни формы безъ матеріи. Духовныя способности пріурочиваются къ матеріалу. Настоящая матерія должна получить настоящую форму.“

Вслѣдствіе этого тотчасъ же по выходѣ регламента всѣ важнѣйшія либеральныя газеты возстали противъ него, какъ противъ посягательства на гуманное образованіе народа, и отстаивающіе интересы народныхъ школъ свободно мыслящіе журналы ратовали противъ духа регламента, оттого что онъ тормозитъ истинную религіозность, вышколиваетъ къ нетерпимой и замкнутой церковности, противорѣчитъ современной дидактикѣ и знанію литературы, не отводитъ естественнымъ наукамъ подобающаго имъ мѣста въ общественныхъ школахъ. Даже въ Прусской палатѣ депутатовъ однимъ изъ послѣднихъ, Гаркортомъ было внесено предложеніе о скорѣйшемъ изданіи школьнаго устава и по этому поводу заявлено противъ трехъ регламентовъ, „что они не отвѣчаютъ ни основнымъ правиламъ истинно религіознаго образованія юношества и народа, ни идеѣ патріотически-нѣмецкаго національнаго образованія, ни понятію объ интеллигентномъ и нравственномъ воспитаніи прусскаго юношества въ духѣ одной изъ самыхъ славныхъ эпохъ прусской исторіи“. „Вмѣстѣ съ чѣмъ вполнѣ пренебрегаются возрастающія требованія, какія относительно знаній въ области природы и исторіи имѣетъ право предъявить всякій членъ образованной націи, а

также ожиданія всѣхъ цивилизованныхъ народовъ касательно успѣховъ доселѣ всѣми вообще уважаемой и прославляемой нѣмецкой и прусской педагогики“.—Однако регламенты сохранили свое значеніе; оттого что благодаря подавленному всеобщему настроенію и опираясь на повторяющійся во всѣ вѣка опытъ, что всякое имѣющее и захватывающее наружную власть дѣло находитъ себѣ усердныхъ прислужниковъ, а также благодаря услужливой литературѣ, оправдавшей и на этотъ разъ, что когда цари строятъ, то вощики наживаются, — министръ Раумеръ нашелъ возможнымъ въ 1855-мъ г. повѣстить въ циркулярномъ посланіи, что дошедшіе до него отчеты королевскихъ провинціальныхъ и правительственныхъ учебныхъ коллегій единогласно свидѣтельствуютъ, „какъ своевременно и полезно было задачею и цѣлью народнаго образованія,— насколько ему причастны семинарскія и элементарныя школы,— утвердить административнымъ путемъ, т. е. тремя регламентами то, чего въ виду истинныхъ потребностей народнаго образованія и въ противность ложному направленію господствовавшему болѣе одного десятилѣтія дѣйствительно добивались и большею частью уже достигали подъ правильнымъ руководствомъ начальства во всѣхъ лучшихъ школахъ и семинаріяхъ.“ „Сверхъ того—присовокупляетъ министръ—дошедшія до меня во множествѣ изъ разныхъ округовъ заявленія жителей, согласные и одобрительные отзывы по поводу регламентовъ въ первостатейныхъ педагогическихъ журналахъ, а также проявляющіеся значительные начатки новой педагогической и дидактической литературы служатъ ручательствомъ за то, что изложенныя въ регламентахъ воззрѣнія и правила пустили корни и начали уже господствовать въ принадлежащихъ сюда областяхъ общественной жизни.“ Въ пользу регламента высказалась сверхъ того: памятная записка прусскаго министра отъ 16-го февраля 1861-го г. Противъ нея возсталъ Лешке, написавъ „Стремленіе прежней королевской евангелической учительской семинаріи въ Бреславлѣ, сопоставленное съ изображеніемъ дорегламентскихъ семинарій въ сочиненіи: Дальнѣйшее развитіе прусскихъ регламентовъ и пр. Штиля, Бреславль 1861-го г.“ Самымъ рѣзкимъ и неумолимымъ противникомъ регламентовъ оказался Дистервегъ, безпощадно, искусно и неопровержимо поражавшій ихъ и въ Рейнской газетѣ, и въ особыхъ брошюрахъ, и въ Берлинской палатѣ. Слѣдствіемъ было то, что система прусскихъ народныхъ школъ (—хотя отъ обнародованья закона и до исполненія его въ той степени, чтобы „воззрѣнія и правила“ этого закона „пустили корни“ было еще очень далеко и предстояли великія трудности—) начала хилѣть. Впрочемъ кратковременное попятное движеніе спиральнаго хода всякаго развитія въ стоявшей съ нѣкоторыхъ поръ на челѣ нѣмецкаго образованія Пруссіи имѣло

почти моментальное, преходящее значеніе, и въ настоящее время оно замѣнилось новымъ энергическимъ подъемомъ и преоброзованіемъ. И дѣйствительно: „по закону, по которому началъ, ты и продолжай: отъ себя вѣдь не уйдешь.“—Всякій принципъ, начиная вновѣ примѣняться къ дѣлу, приступаетъ къ нему обыкновенно съ извѣстною односторонностью, пока люди не убѣдятся въ послѣдней и не вникнутъ глубже; точно то же случилось и съ формализмомъ. Онъ болѣе всего и преимущественно питалъ умъ и обращалъ слишкомъ мало вниманія на жизнь чувства, настоящій цвѣтъ которой проявляется въ религіозности. Преобразивъ простое знаніе въ возбуждающее и образующее умъ пониманіе, онъ черезъ-чуръ пренебрегъ первымъ какъ подкладкою всякаго пониманія и вмѣстѣ съ тѣмъ какъ дѣятельнымъ факторомъ въ практической жизни; мы хотимъ этимъ сказать: матерія сама по себѣ съ присущею ей образующею силою цѣнилась имъ слишкомъ мало. Та же участь постигла и умѣнье, ужь черезъ чуръ и слишкомъ исключительно подчиненное познанію. Будущая народная школа устранитъ всѣ эти односторонности. Она пойметъ, что цѣль духовной жизни—осуществить посредствомъ дѣлъ то, что значитъ человѣкъ и чѣмъ онъ обладаетъ; что лишь религіозность, знаніе, пониманіе и умѣнье дѣлаетъ человѣка; что умѣніе безъ знанія и пониманія слѣпо, точно такъ же знаніе и пониманье безъ умѣнія остается пустоцвѣтомъ. Поэтому она и должна ученіе соединить съ дѣломъ;—это не значитъ впрочемъ, что она должна быть вовлечена въ матеріализмъ, считающій за высшее благо деньги, или въ механизмъ бездушнаго, ремесленнаго труда. Но пусть она вмѣстѣ съ умственнымъ матеріаломъ составитъ себѣ запасъ одухотвореннаго и одухотворяемаго рабочаго матеріала предлагаемаго выводами физики, химіи, физіологіи, технологіи, ваяніемъ, рисованіемъ и пр., и пусть при этомъ, точно такъ же какъ и въ дѣлѣ преподаванія въ умственной области примкнетъ къ последовательному и законообразному ходу развитія дѣтской души, а вмѣстѣ съ тѣмъ да обратитъ она вниманіе на развитіе тѣлесной силы и главнаго органа дѣятельности,—руки, такъ чтобы этимъ развивающимъ и воспитывающимъ путемъ человѣческій организмъ окрѣпъ и тѣлесно и духовно созрѣлъ для самоизслѣдованья и самодѣйствія.

Народная школа вообще только тогда достигнетъ этой свободы воспитанія — этой поставленной ей цѣли, когда осуществятся слѣдующія предварительныя условія: свободная организація семинарій, въ которыхъ семинаристы воспитывались бы къ нравственной самостоятельности, въ которыхъ помимо другихъ знаній они питались бы духомъ нѣмецкихъ классиковъ и посвящались въ науку антропологіи и педагогики;—нравственный и ма-

теріальный подъемъ основательно и раціонально образованнаго учительскаго сословія, такъ чтобы оно и въ глазахъ свѣта, и по существеннымъ условіямъ стояло на одной доскѣ, т. е. равноправно съ остальными причастными къ государственнымъ дѣламъ сословіями; — свободная организація школы, такъ чтобы учебныя вѣдомства состояли изъ специалистовъ, способныхъ по ихъ основательно педагогическому образованію благоразумно и разсудительно руководить дальнѣйшимъ развитіемъ школы какъ внѣ и внутри.

Прежде чѣмъ перейти къ дальнѣйшему ходу дѣлъ въ Пруссіи, необходимо упомянуть, что, помимо регламентовъ, и съ другой еще стороны ратуютъ противъ идеаловъ Песталоцціевой школы. „Сборникъ иностранной литературы,“ по поводу 4-го тома „Исторіи педагогики“, говоритъ между прочимъ: „Со всѣхъ сторонъ раздаются жалобы, что молодежь стала разсѣяннѣе, легкомысленнѣе, лѣнивѣе и тупѣе, что не появляется болѣе сильныхъ, энергическихъ талантовъ, что посредственность поразительно быстро расплождается, и въ этомъ случаѣ трудно поддержать оптимизмъ, опирающійся на философскомъ выводѣ о поступательномъ движеніи человѣческаго рода. Наша эпоха и весь текущій культурный періодъ чаютъ спасенія въ знаніи, въ переполненіи памяти, въ напряженіи разсудка, противъ чего степенная молодежь обладаетъ единственнымъ, но практическимъ средствомъ—рѣшительною лѣнью — и она вопреки учителю успѣшно пользуется этою лѣнью, тѣмъ болѣе что съ другой стороны педагогическая гуманность вдосталь позаботилась о томъ, чтобы снабдить учителя лишь крайне ограниченными, на психологіи и теоретической этикѣ основанными искусными пріемами, и чтобы за то лишить его средствъ поддержать свой авторитетъ практическимъ путемъ. Учитель въ этомъ отношеніи находится точь въ точь въ такихъ же условіяхъ, какъ и правитель государства, въ которомъ народъ стремится къ самодержавной власти; вліяніе, производимое свѣжею неиспорченною молодежью на веденіе школьныхъ дѣлъ усиливается наконецъ до такой степени, что учителю при такомъ заявленіи своихъ правъ со стороны всеобщаго разума почти ничего не остается уже дѣлать“. „Главная ошибка всей нашей педагогики состоитъ въ томъ, что не даютъ никакого простора свободной дѣятельности, естественному влеченію индивидуальнаго молодого человѣка, что его съ самаго начала считаютъ мертвымъ лишеннымъ воли матеріаломъ для педагогическихъ искусственныхъ пріемовъ и хотятъ насильно внушить ему охоту ко всевозможнымъ наукамъ, въ родѣ того — по мѣткому выраженію Ал. Гумбольдта—какъ откармливаютъ гусей. Забитость, тупоуміе, упрямство — вотъ естественныя послѣдствія такой системы“.

„Разумное образованіе и воспитаніе въ общественыхъ школахъ. необходимо должно быть расчитано главнѣйше на посредственные умы, составляющіе всегда большинство. Если человѣкъ съ умѣренными задатками, съ посредственнымъ пониманіемъ и разсудкомъ при нормальномъ трудолюбіи надѣется успѣшно двинуться впередъ, то онъ охотно и ревностно станетъ трудиться, а даровитый между тѣмъ воспользуется оставшимся у него избыткомъ досуга на предметъ, къ которому чувствуетъ особенное влеченіе. Теперешнія требованья натянуты до такой высокой степени, что даже даровитѣйшимъ трудно удовлетворить имъ". „Во вторыхъ обязательно обучать только тому, что основательно, благонадежно и крайне необходимо — причемъ въ свою очередь научились бы, что по настоящему значитъ учиться".

„Наше время повидимому предается заблужденію, будто человѣческій мозгъ въ 19-мъ столѣтіи гораздо объемистѣе, будто его способность пониманія гораздо обширнѣе, нежели въ прежніе вѣка и потому требуютъ отъ него невѣроятнаго. Вслѣдствіе этого обыкновенно званіе господствуетъ надъ умами, а не умы надъ знаніемъ; что же собственно должно, можно и слѣдуетъ дѣлать съ послѣднимъ, это едва ли ясно сознаютъ въ наше время отвлеченныхъ иллюзій. Да не подумаютъ, что извѣстныя науки, или наука вообще, потерпятъ ущербъ, если ихъ вычеркнуть изъ учебнаго плана и низвести до крайне ограниченныхъ размѣровъ; напротивъ, это послужило бы въ ихъ же пользу, благодаря тому, что въ такомъ случаѣ науки были бы предоставлены на свободный произволъ даровитыхъ умовъ. Обладающія дѣйствительною почвою въ жизни науки и безъ того не поступились бы собою, а болѣе изящныя и полезныя, напротивъ того, освободились бы отъ несмѣтной толпы мнимыхъ учениковъ своихъ, которые приносятъ имъ болѣе вреда, нежели пользы".

Въ подтвержденіе этого взгляда приводятъ слова Ал. Гумбольдта, сказавшаго въ 1855-мъ г. одному изъ посѣтившихъ его педагоговъ: „По предлагаемому нашимъ жалкимъ современнымъ духомъ способу, бѣднаго ученика переполняютъ учебными предметами и вслѣдствіе этого терзаютъ его до такой степени, что я по правдѣ опасаюсь за благополучный исходъ его душевнаго развитія. Я не разъ уже высказывалъ свои опасенія; но мнѣ постоянно возражаютъ, что я не учитель и не понимаю этого дѣла. Вотъ вы сами учитель и, вѣрно, согласитесь съ моимъ мнѣніемъ, что теперешнее излюбленное направленіе умственной нагрузки, причемъ вовсе упускаютъ изъ виду правило не многое, но много, никуда не годится. Мнѣ очень хотѣлось бы, чтобы изъ молодого человѣка вышло что нибудь дѣльное. Но при нашемъ настоящемъ способѣ обученія это

едвали возможно; духовная самостоятельность и самобытный складъ характера сдѣлались почти недосягаемыми. Мнѣ не разъ приходилось слышать, что между нашими чиновниками находится правда много трудолюбивыхъ работниковъ, но крайне мало личностей, отличающихся силою характера, необходимою для управленія отдѣльными кругами. Не помню гдѣ я читалъ какъ-то, что наше настоящее школьное образованіе подобно Прокрустову ложу; и это совершенно вѣрно. Черезъ-чуръ длинное обрѣзается, а слишкомъ короткое съ виду вытягивается до тѣхъ поръ, пока не достигнетъ излюбленной нынѣ посредственности. Старый школьный методъ тоже не обходился безъ ошибокъ; но онъ былъ естественнѣе, онъ давалъ душѣ возможность самостоятельно развиваться. Мнѣ было 18 лѣтъ, и я почти что ничего не зналъ. Мои учителя и не чаяли, чтобы изъ меня вышло что нибудь путное, а все-таки дѣло удалось какъ нельзя лучше. Попадись я въ руки нынѣшняго школьнаго обученія, то погибъ бы и тѣлесно и духовно". — „Такой способъ образованія можно, прибѣгая къ невзрачной картинѣ, сравнить съ откормкою гусей. Прибываетъ лишь сало, но не хорошее, здоровое мясо. Само въ себѣ замкнутое самодовольство, заносчивое умничанье обо всемъ, вотъ вслѣдствіе всего этого главныя черты нашей молодежи. Утрачивается всякая, для успѣшныхъ университетскихъ занятій необходимая умственная свѣжесть. Молодые умы теперь то же что почки, обданные кипяткомъ: они лишены всякой способности прозябанія и развитія, утраченной ими, конечно, въ клокочущемъ волшебномъ котлѣ современнаго искусства воспитанія. — Многіе изъ друзей моихъ въ средѣ академическихъ учителей обращались ко мнѣ съ жалобами. Я не упускалъ случая говорить объ этомъ высокопоставленнымъ и вліятельнымъ лицамъ, которыя могли бы помочь дѣлу; всѣ они соглашались со мной, но не оказали еще никакой помощи, и тутъ-то подтверждается опять то же, что я не помню гдѣ именно читалъ: Въ Германіи необходимо ровно два столѣтія на то, чтобы отмѣнить какую-нибудь глупость: — одно столѣтіе — чтобы сознать, а другое — чтобы устранить ее".

Въ противность этому, А. Любенъ, въ произнесенной имъ въ собраніи учителей въ Герѣ рѣчи „О правилахъ, отъ какихъ слѣдуетъ исходить при начертаніи учебнаго плана", требуетъ: 1) „Учебный планъ имѣетъ установить матеріалъ преподаванія, способный всесторонне развить дѣтскій умъ." „Наши народныя школы не что иное какъ всеобщія образовательныя заведенія. Въ этомъ смыслѣ онѣ прежде всего должны имѣть въ виду всесторонне образовать дѣтскій умъ, такъ чтобы дитя было способно достичь своего предназначенія для земли и неба." „Для того чтобы образованіе было всестороннимъ, необходимо об-

ратить надлежащее вниманіе на каждую изъ извѣстныхъ душевныхъ способностей. Образовательный матеріалъ для этого доставляется намъ отдѣльными науками и искусствами, а потому мы и должны воспользоваться ими.“ Чтеніе и письмо — вотъ первыя условія для образованія человѣчества; но ими одними нельзя удовольствоваться для культуры разнообразныхъ душевныхъ способностей. Они недостаточны даже въ связи со счетомъ. „Для того чтобы вполнѣ удовлетворить познавательной способности необходимо къ образованію ея посредствомъ числа присовокупить еще то, что доставляется намъ какъ природою вообще и въ частности, такъ и развитіемъ человѣчества. Такимъ образомъ у насъ съ одной стороны географія и естествовѣдѣнье, а съ другой исторія, языки и религія.“ „Ни одна изъ этихъ наукъ не можетъ замѣнить другую какъ образовательное средство, а потому необходимо ихъ вмѣстѣ ввести въ кругъ преподаванія въ народныхъ школахъ: иначе образованіе познавательной способности молодежи будетъ недостаточно.“ „Религія, естествовѣдѣнье и исторія предлагаютъ правда средства для образованія религіознаго, нравственнаго и эстетическаго чувствъ; но для послѣдняго изъ нихъ необходимо присоединить сюда рисованіе и пѣніе.“ — „2) Однако содѣйствующій духовному развитію юношества матеріалъ преподаванія долженъ въ то же время быть пригоденъ для того, чтобы споспѣшествовать матеріальному благосостоянію народа.“ „Песталоцціевъ методъ успѣшнаго развитія способностей слѣдуетъ удержать; но къ этому необходимо прибавить, что духовное образованіе достигается лишь при посредствѣ многоцѣннаго матеріала, т. е. такого, который дорогъ для человѣка самого по себѣ и для практической жизни. Духовное образованіе на многоцѣнномъ матеріалѣ да будетъ всегда цѣлью, къ которой должна стремиться школа.“ — 3) „Чтобы еще точнѣе обозначить матеріалъ преподаванія для этой двоякой цѣли школы, я прибавлю: онъ да будетъ также своевременный. А своевременнымъ онъ будетъ тогда, когда содѣйствуетъ свободѣ мысли и заимствуется большею частью изъ науки, признанной опорою современной цивилизаціи.“ Чтобы достичь перваго условія, необходимо юношество ознакомить съ великими идеями и воззрѣніями знатнѣйшихъ нѣмецкихъ писателей всѣхъ эпохъ, особенно эпохи нашего и классическаго литературнаго періода, съ Лессингомъ, Шиллеромъ и Гете, а сверхъ того съ неизмѣнными законами природы. Главнымъ условіемъ современной цивилизаціи считаются естественныя науки; а потому ихъ и слѣдуетъ ввести въ школу. — 4) „Затѣмъ учебный планъ имѣетъ установить размѣръ матеріала

преподаванія для каждой образовательной ступени и число употребляемыхъ на него часовъ.“ 5) „Учебный планъ долженъ по возможности точно обозначить матеріалъ для заучиванья на память.“ Относительно религіи: „Здѣсь поступятъ правильно, если каждое главное ученіе религіи будетъ выражено вполнѣ отвѣчающимъ, короткимъ библейскимъ текстомъ, а пѣсни и строфы изъ нихъ послужатъ главнѣйше средствомъ для назиданія и для укрѣпленія въ вѣрѣ.“—6) Учебный планъ имѣетъ установить, для какой образовательной ступени должны вводится отдѣльные предметы преподаванія.“ Если дѣти поступаютъ въ школу по седьмому году, то можно ввести наглядное обученіе, чтеніе, письмо, орѳографію, счетъ, священную исторію и пѣніе. Преподаваніе закона Божія въ тѣсномъ смыслѣ и толкованіе библіи лучше всего отложить до послѣднихъ двухъ школьныхъ лѣтъ, такъ какъ для нихъ предполагается довольно значительная умственная зрѣлость и особенно соотвѣтствующая религіозная и нравственная подготовка. За грамматику же въ ея начаткахъ можно приняться лишь послѣ второго школьнаго года, такъ какъ законы ея добываются путемъ отвлеченія, а отвлеченныя понятія до этой поры почти вовсе недоступны дѣтямъ. То же самое относится и къ упражненіямъ въ стилѣ, такъ какъ правильное письменное изложеніе мыслей не можетъ преуспѣвать до тѣхъ поръ, пока дѣти не обладаютъ мыслями и не навыкли нѣсколько распредѣлять ихъ. Къ естественной исторіи лучше всего приступить послѣ второго школьнаго года, когда наглядное обученіе, какъ таковое, уже отмѣнено. Физика преподается въ два послѣдніе школьные года, а химія въ одинъ самый послѣдній годъ. Для географіи можно назначить четыре или три послѣдніе года, а для исторіи два послѣдніе. За рисованіе можно съ пользою приняться лишь въ третьемъ году, а за геометрію—послѣ пятаго.“—7) „Наконецъ учебный планъ имѣетъ также печься о тѣлесномъ развитіи.“—Относительно того какъ преподавать, учебный планъ долженъ постановить главныя правила, обезпечивающія истинно образовательное обученіе. Для этого учебный планъ пусть предъявитъ слѣдующія требованія: 1) Для преподаванія закона Божія—образованіе нрава, т. е. образованіе религіознаго и нравственнаго чувства и ясное, полное пониманіе содержанія религіи; 2) для преподаванія языковъ: тщательное образованіе чувства относительно языка при помощи образцовъ, удовлетворительное знаніе важнѣйшихъ законовъ языка, надлежащее расширеніе круга мыслей при помощи богатыхъ содержаніемъ отрывковъ изъ области прозы и поэзіи, тщательное упражненіе въ свободномъ произнесеніи рѣчей; 3) для чтенія: примѣне-

ніе метода письма-чтенія и звукового, соединеніе чтенія и письма съ нагляднымъ преподаваніемъ и изученіемъ языка въ элементарномъ классѣ, толковое чтеніе на всѣхъ ступеняхъ обученія и полное пониманіе читаемыхъ отрывковъ; 4) для счета и геометріи: руководить дѣтей, чтобы они сами находили господствующія здѣсь главныя правила и достигли свободнаго примѣненія ихъ къ житейскимъ условіямъ. 5) для естественной исторіи: собственное наблюденіе со стороны дѣтей надъ дѣйствительными тѣлами природы и настолько глубокое пониманіе ихъ сущности, что бы дѣти покрайней мѣрѣ получили нѣкоторое понятіе о строѣ, проявляющемся въ творческомъ планѣ; 6) для физики и химіи: самостоятельное наблюденіе со стороны дѣтей надъ явленіями природы и ихъ законообразнымъ ходомъ, упражненіе въ основательномъ объясненіи явленій, обнаруживающихся вслѣдствіе примѣненія орудій и машинъ въ томъ видѣ, какъ они вездѣ употребляются въ жизни; 7) для географіи: личное наблюденіе родного края и всѣхъ измѣненій, вызываемыхъ вліяніемъ климата и воздѣйствіемъ человѣка, пользуясь при этомъ картами, разсматриваніемъ которыхъ дѣти сами въ состояніи пріобрѣсть большую часть географическихъ знаній; 8) для исторіи: пониманіе лицъ и событій, бывшихъ виною успѣха въ развитіи народовъ, образованіе характера и возбужденіе истинной любви къ отечеству; 9) для пѣнія и рисованія: возбужденіе и оживленіе художническаго чувства и развитіе современнаго художества. 10) Къ правильному обученію гимнастикѣ все еще только стремятся, но уже пришли къ сознанію, что гимнастика въ школѣ должна отрѣшиться отъ фокусныхъ пріемовъ и обратить вниманіе на упражненія, развивающія и укрѣпляющія каждую изъ мышцъ.“

По смерти Фридриха Вильгельма IV, скончавшагося 2-го января 1861-го г., реакціонерный потокъ въ области народнаго образованія не сразу принялъ противоположное направленіе; при всемъ томъ однако всякій чувствовалъ и видѣлъ, что съ восшествіемъ на престолъ Вильгельма I началась новая эра. Король прежде всего обратилъ вниманіе на строгую организацію арміи, которая по его мнѣнію не отвѣчала современнымъ требованьямъ. Противодѣйствіе, встрѣченное имъ въ палатѣ депутатовъ, послѣ многолѣтней борьбы устранено было барономъ Бисмаркомъ Фонъ Шёнгаузеномъ, составившимъ въ октябрѣ 1862-го г. новое министерство. Вновь организованной арміи скоро представился случай доказать свое превосходство и боевое искусство; потому что подвергаемый разнымъ нападкамъ, обвиняемый въ юнкерскомъ враждебномъ отношеніи къ народу вожакъ прусской политики съ самаго начала явно имѣлъ въ виду одну идею, а именно объединеніе и возстановленіе Германіи подъ водительствомъ Пруссіи. Когда 30-го марта 1863-го г.

Данія рѣшила противозаконно присоединить къ себѣ Шлезвигское герцогство, то, по тщетномъ вмѣшательствѣ Германскаго союза, 16-го января 1864-го г. воспослѣдовалъ со стороны великихъ державъ, Пруссіи и Австріи, ультиматумъ, которымъ требовалось отмѣнить насильственную мѣру; вслѣдствіе отказа на это прусскія войска вступили въ герцогства. 18-го апрѣля 1864-го г. палъ Дюппель, главная твердыня Даніи, а 30-го октября герцогства были уступлены Пруссіи и Австріи. Первая заняла Шлезвигъ, вторая Голштинію. Совмѣстное вмѣшательство Пруссіи скоро перешло въ явную вражду, когда обнаружились завоевательныя притязанія послѣдней державы, и эта вражда 14-го іюня 1865-го г, повела къ разрыву Германскаго союза и къ нѣмецко-австрійской войнѣ, окончившейся 3-го іюля того же года полнѣйшимъ пораженіемъ Австріи подъ Кёниггрецемъ и имѣвшей слѣдствіемъ основаніе сѣверо-германскаго союза и отдѣленіе Австріи отъ Германіи. Это частное объединеніе и усиленіе Германіи вызвало у Французовъ стародавнія боевыя поползновенія. Состарившійся Наполеонъ, престолъ котораго началъ колебаться, воспользовался безумнымъ народнымъ порывомъ; надѣясь вѣроятно побѣдить Нѣмцевъ и тѣмъ спасти и обезпечить свое собственное положеніе, онъ воспользовался поводомъ къ войнѣ и объявилъ ее 19-го іюля 1870-го г. Слѣдствіемъ этого наглаго поступка было такое пораженіе Франціи, какого не претерпѣвалъ еще ни одинъ народъ, а затѣмъ—возстановленіе имперіи и государства, обнародованное въ Версальскомъ дворцѣ, 18-го января 1871-го г. Миръ былъ заключенъ 10-го мая того же года во Франкфуртѣ на М.

Послѣ столь славныхъ успѣховъ германскаго оружія, къ которымъ слѣдуетъ присовокупить еще пріобрѣтеніе вновь бывшихъ нѣмецкихъ областей, Эльзаса и Лотарингіи, развернулась конечно широкая дѣятельность во всѣхъ сферахъ общественной жизни въ Германіи. Народное воспитаніе особенно стало предметомъ всеобщаго вниманія. Прусскій школьный учитель, какъ выражались, побѣдилъ австрійскаго, а германскій—французскаго. Самъ Бисмаркъ въ посланной въ 1872-мъ г. всеобщему собранію нѣмецкихъ учителей въ Гамбургѣ телеграммѣ приписываетъ народнымъ учителямъ значительное участіе въ одержанныхъ побѣдахъ; въ 1873-мъ г. въ отправленной въ Бреславль телеграммѣ онъ называетъ ихъ своими вѣрными сотрудниками. Нѣмецкая всеобщая рекрутская повинность, нѣмецкое всеобщее обязательное обученіе и нѣмецкій способъ преподаванія во всѣхъ возможныхъ цивилизованныхъ странахъ стали считаться наиболѣе желанными благами; въ Южной Америкѣ даже стремились сообщить народу образованіе въ германскомъ духѣ и пригласили туда именно прусскихъ учителей. При такомъ мощномъ вѣяньи вновь пробудившагося духа, реакціонныя поползновенія

въ области народной школьной педагогики должны были исчезнуть какъ снѣгъ подъ вліяніемъ весенняго солнца. Слабый и вспять обращавшійся министръ просвѣщенія Мюлеръ былъ отставленъ, а на мѣсто его поступилъ Фалькъ. Уже въ первый годъ его управленія прежніе регламенты, много способствовавшіе къ умаленію прусской славы, были похоронены, а 15-го октября 1872-го г. на мѣсто ихъ вступили общія постановленія касательно системы народныхъ школъ, препарандовъ и семинарій. Знаменательно, что принимавшій наибольшее участіе въ разработкѣ этихъ, вновь созданныхъ вѣрнымъ педагогическимъ духомъ постановленій, Шнейдеръ, до поступленія своего въ министерство занималъ каѳедру Дистервега.

Въ общихъ постановленіяхъ различаются слѣдующія учрежденія народныхъ школъ: Многоклассное народное училище, школа съ двумя учителями и школа съ однимъ учителемъ; послѣдняя имѣетъ быть или одноклассньмъ училищемъ или же полудневнымъ. Въ одноклассномъ народномъ училищѣ не должно быть болѣе 80 учениковъ. Если послѣднихъ будетъ болѣе и назначеніе второго учителя окажется неудобнымъ, то устроивается полудневная школа. Ученикамъ одноклассннаго училища на низшей ступени полагается въ недѣлю 20, на средней и высшей ступени 30, въ полудневной школѣ совокупно 32 часа, включая сюда гимнастику для мальчиковъ, являющуюся вездѣ обязательнымъ предметомъ преподаванія, и женскія рукодѣлія для дѣвочекъ. Если при школѣ находятся 2 учителя, то устроиваются два отдѣльныхъ класса, а въ случаѣ, что число учениковъ въ такой школѣ будетъ свыше 120, то назначаются три класса съ 12, 24, 28 еженедѣльныхъ учебныхъ часовъ. Въ многоклассныхъ училищахъ назначается для преподаванія 22, 28, 30 и 32 часа. Если въ многоклассномъ училищѣ находятся болѣе 2 учителей, то на высшихъ ступеняхъ производится раздѣленіе половъ. Нѣсколько мелкихъ школьныхъ приходовъ могутъ соединиться вмѣстѣ въ одну общую школьную систему.—Классы въ школахъ должны быть такой величины, чтобы на каждаго ученика приходилось по 0, 6 кв. мтр.; требуется также надлежащее количества воздуха и свѣта, сверхъ того цѣлесообразные столы и скамьи, затѣмъ еще извѣстное число задвижекъ, школьная доска со станкомъ, стѣнная доска, каѳедра или столъ для учителя съ замкомъ, шкапъ для храненія книгъ, тетрадей и пр. Какъ необходимыя учебныя средства приводятся: по одному экземпляру каждаго изъ введенныхъ въ школѣ учебниковъ или руководствъ, глобусъ, стѣнная карта мѣстной области, стѣнная карта Германіи, Палестины, нѣсколько изображеній для преподаванія міровѣдѣнья, азбуки съ буквами, скрипка, —линейка и циркуль, счетная машина, а для евангелическихъ школъ

библія и молитвенникъ мѣстнаго прихода.—Учитель обязанъ вести школьную хронику, списокъ учениковъ, отчетъ урокамъ и списокъ отсутствующимъ. Сверхъ того въ классѣ постоянно должны находиться учебный и урочный планы, и распредѣленіе задаваемыхъ уроковъ въ текущій семестръ.

Учебный планъ для одноклассного народнаго училища:

	Низшая	Средняя	Высшая ступень
Законъ Божій	4	5	5
Нѣмецкій языкъ	11	10	8
Ариѳметика, Геометрія	4	4	5
Рисованіе	—	1	2
Реальныя знанія	—	6	6
Пѣніе	1	2	2
Гимнастика (Рукодѣлія)	—	2	2
	20	30	30

Учебный планъ для многоклассного народнаго училища:

Законъ Божій	4	4	4
Нѣмецкій языкъ	11	8	8
Ариѳметика	4	4	4
Геометрія	—	—	2
Рисованіе	—	2	2
Реальныя знанія	—	6	6 (8)
Пѣніе	1	2	2
Гимнастика (Рукодѣліе)	2	2	2
	22	28	30

Учебною цѣлью для преподаванія закона Божія поставляется слѣдующее: Введеніе дѣтей въ пониманіе Священнаго писанія и въ вѣроисповѣданіе прихода, такъ чтобы самостоятельно читать библію и принимать живое участіе въ богослуженіи прихода. На низшей ступени преподаются лишь не многія, доступныя дѣтскому пониманію библейскія исторіи: потомъ слѣдуетъ правильно распредѣленный рядъ важнѣйшихъ повѣствованій изъ Ветхаго и Новаго завѣтовъ, а впослѣдствіи—связное изложеніе Священной исторіи, въ которомъ ясно выступаетъ особенно живой обликъ Іисуса Христа и говорится также объ основаніи и распространеніи церкви. Затѣмъ слѣдуетъ исторія основанія христіанства въ Германіи, нѣмец-

кой реформаціи и свѣдѣнье о состояніи евангелической церкви въ настоящее время. Въ многоклассныхъ школахъ требуется также исторія церкви. Учитель долженъ свободно разсказывать библейскія исторіи, „развивать и дѣлать ихъ плодотворными, согласно религіозному и нравственному содержанію, образуя такимъ образомъ умъ и сердце. Безсмысленнаго заучиванья должно избѣгать. Итакъ этимъ устраняется необходимость „переживать на себѣ и въ себѣ“ блиблейскія исторіи, какъ то требовалось прежними регламентами. Вмѣстѣ съ этимъ преподаваніемъ идетъ чтеніе и объясненіе связныхъ отрывковъ изъ Священнаго Писанія, особенно псалмовъ, и изъ книгъ Новаго завѣта. По субботамъ дѣтямъ прочитываются и поясняются отрывки изъ евангелій наступающаго воскресенье. Заучиванье на память не полагается. Потомъ объясняется катехизисъ съ присовокупленіемъ библейскихъ исторій, текстовъ и религіозныхъ пѣсенъ; предостерегаютъ отъ обремененія памяти. Наконецъ требуется разобрать и вытвердить 20 церковныхъ пѣсенъ и изучить молитвы; но общая церковная молитва и остальныя части литургическаго богослуженія не слѣдуетъ заучивать наизустъ.—Въ н ѣ м е ц к о м ъ я з ы к ѣ должны дѣйствовать совмѣстно изустное изложеніе, письмо и чтеніе. Конечною цѣлью упражненій въ изустномъ изложеніи полагается: „Способность передать свободно и правильно чужой матеріалъ, а также распредѣлить и ясно выразить собственныя мысли.“— Высшая цѣль обученія чтенію для учениковъ состоитъ въ томъ, чтобы „легко и съ выраженіемъ прочесть какой-нибудь изъ болѣе трудныхъ отрывковъ въ книгѣ, содержаніе котораго не слишкомъ выходитъ изъ предѣловъ ихъ житейскаго круга, безошибочно писать это подъ диктовку и правильно передавать болѣе обширные отрывки..“ Для нѣмецкой грамматики требуется систематическое, сообщаемое въ особыхъ урокахъ, грамматическое преподаваніе, причемъ устраняется перемалыванье отрывковъ съ грамматическою цѣлью. Книга для чтенія не должна быть выкроена по какому нибудь вѣроисповѣданію, но содержать въ себѣ образцы главныхъ твореній отечественной литературы и нѣкоторыя свѣдѣнья о жившихъ послѣ реформаціи поэтахъ. Книги для чтенія должны имѣть національный отпечатокъ и своимъ вѣскимъ содержаніемъ служить воспитательнымъ цѣлямъ школы.—Преподаваніе а р и ѳ м е т и к и заканчивается дробями и ихъ примѣненіемъ къ обыкновеннымъ способамъ исчисленія, также десятичными дробями; въ многоклассныхъ школахъ изучается еще извлеченіе корней.—Преподаваніе г е о м е т р і и. Содержаніе: Линіи, углы, треугольники, четыреугольники, правильныя фигуры, окружность, правильныя тѣла. Въ многоклассныхъ школахъ къ этому присовокупляются еще теоремы о линіяхъ и углахъ, о равенствѣ и подобіи фигуръ въ элементарномъ

зложенія. Въ урокахъ рисованія дѣти могутъ пользоваться линейкой, масштабомъ и циркулемъ. И такъ, собственно о рисованьи отъ руки здѣсь и не упоминается.—Для преподаванія реальныхъ знаній особенно въ многоклассныхъ школахъ можно пользоваться руководствами. Чисто механическое заучиванье вездѣ отвергается; всегда слѣдуетъ начинать съ нагляднаго обученія.—Исторія содержитъ въ себѣ біографіи изъ нѣмецкихъ и прусскихъ лѣтописей; преподаваніе да имѣетъ въ виду культурно-историческіе моменты, поскольку они понятны дѣтямъ.—Географическое преподаваніе начинается съ отчизновѣдѣнья; затѣмъ въ составъ его входятъ Германія и важнѣйшее изъ всеобщаго міровѣдѣнья: видъ и движеніе земли, причина суточныхъ и годичныхъ перемѣнъ, пояса, 5 океановъ и частей свѣта, знатнѣйшіе государства и города, высочайшія горы и большія рѣки.—Естествовѣдѣнье. Кромѣ устройства человѣческаго тѣла, изучаются туземные минералы, растенія и животныя, а изъ иноземныхъ большія хищныя животныя, царство животныхъ и растеній на Востокѣ и тѣ культурныя растенія, которыя въ издѣліяхъ вошли у насъ въ обыденное употребленіе. Въ физикѣ учениковъ слѣдуетъ довести до нѣкотораго пониманія обыденныхъ явленій. Въ многоклассной школѣ необходимо преподать важнѣйшія ученія равновѣсія и движенія тѣлъ, о звукѣ, свѣтѣ и теплотѣ, о магнетизмѣ и электричествѣ, такъ чтобы дѣти были въ состояніи объяснить самыя обыкновенныя явленія природы и наиболѣе употребляемыя машины.—Пѣніе. „Цѣль его, чтобы каждый изъ учениковъ умѣлъ не только въ хорѣ, но и отдѣльно пѣть правильно и отчетливо, и чтобы при выходѣ своемъ онъ твердо усвоилъ себѣ достаточное число церковныхъ и народныхъ пѣсенъ и, по возможности, накрѣпко запечатлѣлъ весь текстъ.“—Гимнастика. Ей обучаютъ мальчиковъ на средней и высшей ступени по 2 часа въ недѣлю по введенному 8-го октября 1868-го г. руководству къ обученію гимнастикѣ въ прусскихъ школахъ. „Желательно также, чтобы и на низшей ступени производились гимнастическія игры и предварительныя упражненія.“

Болѣе строгія требованья касательно образованія учителей впервые заявлены въ предписаніяхъ о пріемномъ испытаніи въ учительскихъ семинаріяхъ. Желающіе поступить туда прежде всего обязаны предъявить свидѣтельство о ихъ безпорочности, здоровьи и о достаточныхъ для содержанія ихъ въ семинаріи средствахъ; они должны быть не моложе 17 и не старше 24 лѣтъ. Изъ закона Божія отъ принадлежащихъ къ евангелическому вѣроисповѣданію требуется: „Знаніе Священной исторіи Ветхаго и Новаго завѣтовъ, вмѣстѣ съ тѣмъ необходимыя для пониманія это-

го свѣдѣнія о самой мѣстности. Поступающій долженъ умѣть свободно, придерживаясь выраженій Священнаго Писанія, разсказать библейскія исторіи и объяснить религіозное и нравственное содержаніе нхъ. Затѣмъ онъ долженъ вполнѣ владѣть лежащимъ въ основѣ преподаванія закона Божія въ семинаріи катехизисомъ, съ толкованіями по словесному и предметному содержанію, а именно дать отчетъ о значеніи отдѣльныхъ словъ, также знать наизустъ важнѣйшія тексты изъ Священнаго писанія, относящіеся къ молитвамъ, членамъ вѣры и молитвы Господней и приводить къ нимъ примѣры изъ Священной исторіи. Онъ обязанъ знать содержаніе отдѣльныхъ книгъ Священнаго писанія вообще, а относительно книги Бытія, псалмовъ, четырехъ евангелій, исторіи апостоловъ передать болѣе точныя свѣдѣнья."—Изъ нѣмецкаго языка: требуется не только совершенное знаніе грамматики, но также умѣнье показать грамматическія правила на пословицахъ, на образцовыхъ предложеніяхъ изъ сочиненій нѣмецкихъ поэтовъ и народныхъ писателей. Поступающій долженъ не только умѣть внятно, логично, правильно и плавно читать безъ подготовки, но также быть въ состояніи сдѣлать во всѣхъ отношеніяхъ разборъ прочитаннаго отрывка. Онъ долженъ быть знакомъ съ главными родами поэзіи изъ нѣмецкихъ классиковъ и хорошо прочесть наизустъ нѣсколько классическихъ стихотвореній повѣствовательнаго содержанія. Онъ наконецъ обязанъ умѣть писать орѳографически и грамматически правильно, изготовить сочиненіе по данному ему или по находящемуся въ его кругозорѣ матеріалу.—Изъ ариѳметики: четыре основныя дѣйствія надъ отвлеченными и именованными числами, надъ цѣлыми числами, простыми и десятичными дробями, тройное правило, обыкновенные способы и счисленія со включеніемъ правилъ товарищества и смѣшенія. Элементарное рѣшеніе алгебраическихъ задачъ.— Геометрія: начала планиметріи, вычисленіе площадей и объемовъ тѣлъ.—Географія: Общія свѣдѣнья о пяти частяхъ свѣта и океанахъ, болѣе подробныя о европейскихъ и особенно нѣмецкихъ странахъ. Главныя понятія изъ математической географіи.—Исторія; главныя событія изъ древней исторіи. Основаніе и распространеніе христіанства, переселеніе народовъ; болѣе подробное знаніе главныхъ личностей и событій изъ нѣмецкой и бранденбурго-прусской исторіи до настоящаго времени. Требуется впрочемъ отнюдь не прагматическая связь, а только точное знаніе главныхъ фактовъ.—Естествовѣдѣнье: „Препарандъ долженъ имѣть свѣдѣнья изъ естественной исторіи трехъ царствъ природы по отличительнымъ типамъ и семействамъ; обладать болѣе точнымъ знаніемъ культурныхъ и ядовитыхъ растеній, мѣстной фауны и флоры. Важнѣйшіе физическіе законы. Элементы химіи. Желательно,

чтобы препарандъ изучалъ это, пользуясь опытами.“—Письмо: Искусство бѣглаго чистописанія и умѣнье писать мѣломъ на стѣнной доскѣ.—Рисованье: рисованье отъ руки и по линейкѣ; упражненіе въ рисованіи на стѣнной доскѣ. Мы пропускаемъ чрезмѣрныя требованія по части музыки.—Гимнастика: поступающій долженъ быть въ состояніи исполнить всѣ въ новомъ руководствѣ къ обученію гимнастикѣ въ прусскихъ народныхъ школахъ означенныя упражненія.

Поставляемые поступающимъ въ семинарію требованья, какъ видно, довольно значительны. Мѣсто, къ сожалѣнію не позволяетъ намъ вполнѣ сообщить учебный планъ семинаріи. Въ немъ вообще также вѣетъ духъ прогресса. Какъ въ образованіи препарандовъ, такъ и здѣсь, и конечно въ высшей еще степени, вошли въ почетъ „такъ называемые классики“ стародавняго регламента. „Ученіе о грѣхопаденіи и человѣческой немощи“ не представляются уже болѣе „довлѣющею педагогикою;“ мы здѣсь опять стали на почву современности, и даже исторія воспитанія и обученія является предметомъ преподаванія. Обязательнымъ учебнымъ предметомъ въ семинаріи оказывается одинъ изъ иностранныхъ языковъ; преимущественно слѣдуетъ изучать французскій. Достойно похвалы, что вездѣ въ семинаріяхъ требуется трехлѣтній курсъ, что въ нихъ заведены хорошія библіотеки, физическіе кабинеты и т. п., что наконецъ семинаристовъ по крайней мѣрѣ по одному дню въ мѣсяцъ увольняютъ отъ всякихъ оффиціальныхъ обязанностей, съ тѣмъ чтобы они совершенно свободно могли располагать этимъ днемъ. Такіе въ году 11 разъ повторяющіеся перерывы безпрестаннаго присмотра, которымъ подчинены семинаристы, особенно живущіе въ заведеніи, навѣрное окажутся не безъ нѣкотораго вліянія на развитіе характера молодыхъ людей. Касательно способа обученія въ семинаріи имѣется слѣдующее постановленіе: „Сообщаемое семинаристамъ преподаваніе по своему способу да служитъ образцомъ тому, которое они впослѣдствіи имѣютъ примѣнить въ качествѣ учителей.“ Высказанному въ этомъ педагогическому воззрѣнію противопоставляется другое, предложенное Дистервегомъ, а именно, что полезно было бы хорошо приготовленныхъ молодыхъ людей въ первые два года побуждать къ самостоятельнымъ занятіямъ и во время уроковъ заставлять ихъ читать научныя лекціи; эти лекціи слѣдуетъ потомъ дополнить научнымъ образомъ и наконецъ теоретически разобрать порядокъ и способъ преподаванія.

Дальнѣйшимъ поводомъ для наставленія семинаристовъ касательно порядка и способа преподаванія служатъ потомъ практическія упражненія. Что касается послѣднихъ, то по новому постановленію семинаристы обязаны еженедѣльно давать не менѣе 6 и не болѣе

10 уроковъ; слѣдуетъ всѣмъ доставить возможность упражняться въ преподаваніи закона Божія, ариѳметики, нѣмецкаго языка, пѣнія и одного изъ остальныхъ учебныхъ предметовъ. По три раза въ годъ распредѣленіе работъ подвергается измѣненію. Эти мѣропріятія отзываются въ нѣкоторомъ родѣ скудостью: вслѣдствіе троекратной перемѣны семинарское училище становится школою для экспериментовъ въ самомъ дурномъ смыслѣ слова. Тогда какъ оно наоборотъ должно быть образцовою школою, служить великимъ примѣромъ къ сообщаемымъ въ семинаріи педагогическимъ правиламъ, подать поводъ въ педагогическихъ урокахъ восходить отъ наглядки къ понятію, отъ реальнаго къ идеальному, отъ предмета къ его невидимой, какъ бы духовной основѣ. Если семинаристъ во второй годъ занимается тѣми или другими упражненіями или слѣдитъ за ними и слышитъ отзывы о нихъ дѣльныхъ учителей, то для него оказывается излишнимъ упражняться во всѣхъ сказанныхъ предметахъ въ теченіе трехъ мѣсяцевъ; такъ какъ естественный гевристическій методъ вездѣ одинъ и тотъ же, т. е. въ сущности это принципъ, обнимающій и проникающій всякое разумное преподаваніе совершенно въ одномъ и томъ же родѣ, то во всякомъ случаѣ можно семинаристу въ третій годъ, т. е. когда онъ служитъ помощникомъ учителю, поручить тѣ изъ предметовъ, которыми онъ владѣетъ лучше всего. Ученикамъ Дистервега въ третій годъ преподавались еще только педагогика, рисованіе и музыка, ихъ назначали въ семинарскую школу для извѣстныхъ предметовъ притомъ въ теченіе цѣлаго года, они обязаны были давать по 18 уроковъ въ недѣлю и нести полную отвѣтственность за свое преподаваніе. Такимъ способомъ образуются самостоятельные и мыслящіе учители, которые, въ случаѣ нужды, сумѣютъ преподавать даже предметы, которымъ не обучались въ семинарской школѣ, а сверхъ того образуется также отличная семинарская школа, которая можетъ существовать безъ назначаемыхъ для каждаго класса учителей. Если число семинаристовъ значительно, то нельзя конечно обойтись безъ затрудненій; въ такомъ случаѣ необходимо съ семинаріей соединить нѣсколько школъ. Уставъ требуетъ одноклассназо и многоклассназо народнаго училища, считая, какъ кажется, необходимымъ, чтобы семинаристы привыкали даже къ самымъ скуднымъ школьнымъ положеніямъ.

Откуда же возьмутъ преперандовъ? Всеобщими постановленьями предписывается, чтобы не спрашивалось, гдѣ экзаминующійся получилъ свое образованіе, и они поступаютъ въ этомъ отношеніи правильно. Повидимому, сильно разсчитывали на особыя заведенія для препарандовъ. Образователи послѣднихъ обязаны сдать ректорскій экзаменъ. Прибыль въ семинаріяхъ сильно возросла, но все еще не отвѣчаетъ всѣмъ потребностямъ. Прежде безсмысленное ру-

тинное направленіе, въ которое вслѣдствіе изданія реакціонернаго регламента извратилось народное преподаваніе, было главною причиною этого грустнаго явленія; теперь она исчезла. Но вліяютъ еще другія причины, которыя не такъ легко устранить. Сюда относится семинарское полуобразованіе, которое, вопреки улучшеніямъ въ научномъ отношеніи, все-таки еще занимаетъ середку на половинѣ между образованіемъ ремесленника, занимавшагося прежде при дѣлѣ также и преподаваніемъ, и академическаго образованнаго учителя; сюда же во вторыхъ относится недостаточный какъ и прежде, окладъ народныхъ учителей, не смотря даже на выданный съ цѣлью улучшенія жалованья милліонъ. Школьный вопросъ, по выраженію Гнейста, вопросъ денежный, а кто покушается улучшить школу, не думая о доставкѣ бóльшихъ денежныхъ средствъ, тотъ предается лишь дѣловому тунеядству. Сюда же наконецъ относится тотъ фактъ, что для народнаго учителя не открывается никакого производства снизу вверхъ, а напротивъ того, онъ остается прикованнымъ къ столь пренебрегаемой многими сферѣ своей дѣятельности, такъ что его самого большею частью отдѣляетъ непроходимая пропасть отъ академичсеки образованнаго сотоварища, который въ худшемъ случаѣ обыкновенно презираетъ его, а въ лучшемъ соболѣзнуетъ ему. Въ этомъ отношеніи всеобщія постановленія открываютъ хотя и слабую надежду на улучшеніе. А именно, они признаютъ еще „среднюю школу“, заведеніе организованное выше нежели народная школа, и открываютъ отличному элементарному учителю доступъ въ это новое созданіе.

Идея „средней школы“ своимъ возникновеніемъ одолжена члену городского училищнаго совѣта въ Берлинѣ, Фридриху Гофману. Въ докладѣ Берлинскому магистрату онъ требуетъ особенно школы „для дѣтей зажиточныхъ родителей, покидающихъ училище въ одно время съ конфирмаціей“, итакъ приблизительно 15-ти лѣтъ отъ роду. Въ этой школѣ, со включеніемъ трехъ первоначальныхъ ступеней, назначено 9 годичныхъ курсовъ, и въ ней предписано преподавать одинъ изъ новыхъ языковъ. Возникновеніе этого рода школъ становится непостижимымъ для тѣхъ, кто о народной школѣ составилъ себѣ понятіе, которое хотя сколько нибудь отвѣчаетъ этому громкому названію и не признаетъ за правительствомъ права, а потому и не обязываетъ его особаго рода школами разъединять дѣтей кастообразно, смотря по имущественному положенію родителей; которое вообще не признаетъ никакого учебнаго учрежденія, гдѣ школьныя категоріи опредѣлялись бы не педагогическими принципами, а напротивъ простыми, то и дѣло измѣняющимися внѣшними условіями. По этой причинѣ „средняя школа“ Гофмана едва-ли осуществилась бы, если бъ она не была признана

Шнейдеромъ и потому утверждена министерствомъ Фалька. Довольно того, она существуетъ, вопреки всѣмъ противорѣчіямъ со стороны поборниковъ единой, въ себѣ самой цѣлесообразно расчлененной нѣмецкой національной школы. На октябрскихъ конференціяхъ 1873-го года много прославляли эту среднюю школу, и безъ того уже большая путаница въ области учебной организаціи увеличилась еще тѣмъ болѣе, что въ нѣкоторыхъ мѣстахъ этимъ народнымъ школамъ для достаточныхъ жителей придали названіе высшихъ мѣщанскихъ училищъ. Начертанный Фридрихомъ Гофманомъ планъ для такъ называемыхъ среднихъ школъ получилъ въ прусскомъ министерствѣ слѣдующій измѣненный видъ:

ПРЕДМЕТЫ ПРЕПОДАВАНІЯ.	ЧИСЛО ЧАСОВЪ ВЪ НЕДѢЛЮ.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Законъ Божій.	2	2	2	3	3	3
Нѣмецкій языкъ вкл. чтеніе и письмо	4	6	8	12	12	12
Ариѳметика	3	3	3	5	5	5
Геометрія.	3	2	2	—	—	—
Естествовѣдѣнье	2	2	2	—	—	—
Физика (химія)	3	2	—	—	—	—
Географія.	2	2	2	2	—	—
Исторія	2	2	2	—	—	—
Французскій языкъ. . . .	5	5	5	—	—	—
Рисованіе.	2	2	2	2	—	—
Пѣніе	2	2	2	2	2	2
Гимнастика	2	2	2	2	2	2
ИТОГО. . . .	32	32	32	28	24	24

Для характеристики учебныхъ цѣлей въ этихъ среднихъ школахъ приведемъ уроки математики и одного изъ иностранныхъ языковъ, обязательныхъ для изученія. Ариѳметика и геометрія: Первый классъ 6 часовъ, ариѳметика 3 часа. Обыкновенные способы исчисленія, извлеченіе квадратныхъ и кубичныхъ корней. Начатки буквеннаго исчисленія и алгебры. Геометрія 3 часа. Ученіе о параллелограммахъ. Вычисленіе площадей прямолинейныхъ фигуръ и круга. Начала стереометріи. Вычисленіе поверхности и объема призматическихъ, пирамидальныхъ и шарообразныхъ тѣлъ. Въ среднихъ школахъ, состоящихъ болѣе нежели изъ 6 классовъ (дѣло въ томъ, что въ этихъ школахъ можно все распространять!), ариѳметическія вычисленія расширяются продолженіемъ алгебры и буквен-

наго исчисленія, уравненіями, присовокупленіемъ болѣе трудныхъ задачъ изъ обыкновенныхъ способовъ исчисленія, а именно вычисленія векселей и курсовъ, а геометрическіе уроки болѣе трудными задачами изъ приложенія алгебры къ геометріи.—Французскій или англійскій языкъ: Правильный выговоръ и точность въ орѳографіи иностраннаго языка, а также умѣнье свободно безъ лексикона читать легкихъ прозаическихъ писателей, самостоятельно составлять легкія дѣловыя письма и нѣкоторымъ образомъ объясняться въ предѣлахъ обыкновеннаго разговора. Въ школахъ, состоящихъ болѣе чѣмъ изъ 6 классовъ слѣдуетъ стремиться къ пониманію поэтовъ, ознакомиться также нѣсколько съ литературою иноземной націи и добиться бо́льшей свободы въ разговорѣ и перепискѣ.—Такъ какъ пятичасовое преподаваніе начинается лишь съ третьяго класса, то и не предвидится, какимъ образомъ достичь даже этой умѣренной цѣли.

Къ испытанію въ эту среднюю школу допускаются: лица изъ духовенства, кандидаты богословія или филологіи и тѣ изъ народныхъ учителей, которые сдали свой второй экзаменъ и могутъ предъявить свидѣтельство объ удовлетворительномъ доселѣ исполненіи ими сихъ должностей. Всѣ эти люди могутъ возвыситься до начальниковъ подобныхъ заведеній, если они сдадутъ особый экзаменъ на ректора. Въ чемъ состоитъ этотъ экзаменъ, можно видѣть изъ слѣдующей заслуживающей уваженія книгѣ. „Система народныхъ школъ и образованіе учителей въ Пруссіи.“ Докт. Шнейдера. Берлинъ, 1875.

Такимъ образомъ даровитому первоначальному учителю открытъ по крайней мѣрѣ переходъ въ эту „среднюю школу“ и къ должности ректора—все-таки значительный, хотя и не вполнѣ удовлетворительный шагъ къ лучшему!

Все, что въ практически-педагогической области было осуществлено въ Пруссіи устроилось административнымъ путемъ. Начиная съ 1819-го г. тщетно стараются издать учебный уставъ. Этому законодательству должна предшествовать рѣшенная уже децентрализація государственной системы, оттого что ею необходимо обусловливается и опредѣляется также и система учебная. Въ остальныхъ германскихъ державахъ изданы уже дѣйствительные учебные уставы.

Учебный уставъ въ Ангальтъ-Дессау-Кётенѣ обнародованъ 22-го апрѣля 1850-го г. Тамъ значится „о школѣ вообще“: „Всѣ общественныя училища суть правительственныя заведенія.“ „За обученіе въ низшихъ школахъ не взимается никакой платы. Даровитые бѣдные ученики обучаются безплатно также и въ высшихъ правительственныхъ школахъ.“ „Обязательное обуче-

ніе дѣтей начинается съ шестилѣтняго возраста и кончается для мальчиковъ на пятнадцатилѣтнемъ, а для дѣвочекъ на четырнадцатилѣтнемъ возрастѣ." „За школою оставляется какъ принадлежащее ей, такъ и находившееся до сихъ поръ въ ея пользованіи имущество, все равно досталось ли ей это имущество или пользованье изъ государственнаго, церковнаго или иного фонда." При разборѣ особыхъ училищъ о „народной школѣ" сказано: „Народныя школы имѣются какъ въ деревняхъ, такъ и въ городахъ". „Въ деревнѣ, въ которой число учениковъ постоянно превышаетъ 140 человѣкъ, назначается по мѣрѣ возможности второй учитель". „Каждая изъ деревенскихъ школъ состоитъ по крайней мѣрѣ изъ двухъ классовъ." „Предметы преподаванія въ ней слѣдующіе: Священная исторія, законъ Божій, чтеніе, письмо, умственныя упражненія, ариѳметика, правописаніе, родной языкъ, исторія, землеописаніе, естествовѣдѣнье и пѣніе." Предметы преподаванія въ низшихъ городскихъ училищахъ вообще соотвѣтствуютъ сельскимъ школамъ. Высшія городскія училища распадаются на мужскія и женскія. „Предметы преподаванія тѣ же, что и въ низшихъ школахъ, но они проходятся пространнѣе. Кромѣ того въ мужской школѣ новыми учебными предметами прибавляются ученіе о формахъ и математика, рисованіе отъ руки и черченіе." Въ дѣвичьемъ училищѣ обученіе женскимъ рукодѣльямъ—вязанью, шитью, мѣткѣ бѣлья—простирается также до тонкаго бѣлаго шитья.—„Теоритеское и практическое образованіе молодыхъ урожденцевъ края въ народные учителя и подготовка ихъ въ канторы и органисты дается въ семинаріи безплатно. „Дѣйствительные семинаристы получаютъ ежегодную стипендію въ 36 талеровъ." „Требуемыя для пріема знанія и умѣнья частью провѣряются по оффиціальнымъ свидѣтельствамъ, а частью обнаруживаются путемъ испытанія." „Аттестатъ зрѣлости изъ перваго класса отечественной гимназіи (исключая въ греческомъ, еврейскомъ и англійскомъ языкахъ) увольняетъ отъ всякаго научнаго испытанія." „Семинаристы имѣютъ безотлагательно извѣстить директора о мѣстѣ своего жительства и о всякой перемѣнѣ его." „Семинарія состоитъ изъ 3 классовъ съ одногодичнымъ курсомъ въ каждомъ изъ нихъ." „Въ двухъ низшихъ классахъ имѣется въ виду преимущественно теоретическое, а въ высшемъ особенно практическое образованіе. Педагогика, нѣмецкій языкъ, музыка и гимнастика преподаются во всѣхъ 3 классахъ." „Для практическихъ упражненій, съ семинаріей связана особая, подъ руководствомъ директора, элементарная школа." „Обученіе всѣмъ изъ школы вынесеннымъ знаніямъ состоитъ попреимуществу въ дополненіи и повтореніи ихъ, причемъ главнѣйше обращается вниманіе на самодѣятельность семинаристовъ и имъ задается извѣстный

отдѣлъ для подготовки и репетиціи." Вообще во всемъ семинарскомъ обученіи самымъ существеннымъ средствомъ образованія считается духовное поощреніе и возбужденіе самотворческой дѣятельности, но такъ чтобы при этомъ никоимъ образомъ не пренебрегалось пріобрѣтеніе положительныхъ знаній и обогащеніе ими." Гимназіи дѣлятся на прогимназіи и высшія. Предметы преподаванія въ прогимназіи слѣдующіе: родной языкъ, латинскій и французскій языки, законъ Божій, исторія, географія, естествовѣдѣнье, практическій счетъ, элементарная математика, чистописаніе, рисованіе, гимнастика, а въ высшемъ классѣ греческій языкъ въ видѣ факультетскаго предмета. Высшіе классы гуманистическихъ гимназій предназначаются главнѣйше доставлять будущимъ ученымъ необходимаго для ихъ предстоящихъ факультетскихъ занятій классическаго образованія. Предметы преподаванія въ нихъ слѣдующіе: нѣмецкій, латинскій и французскій языки и литературы, законъ Божій, исторія, географія, физика, пѣніе и гимнастика." „Реальная гимназія подготовляетъ ко всѣмъ научнымъ занятіямъ и должностямъ, требующимъ математическихъ и естественно-научныхъ знаній, а сверхъ того графическія искусства; она принимаетъ воспитанниковъ, желающихъ усвоить себѣ основанное на новѣйшихъ языкахъ и точныхъ наукахъ школьное образованіе для поступленія въ высшія спеціальныя школы и для занятій въ предѣлахъ философскаго факультета. Предметы преподаванія: нѣмецкій, французскій, англійскій и латинскій языки, въ связи съ литературой, законъ Божій, математика, высшія выкладки, естественныя науки, исторія, географія, рисованіе (свободное, топографическое, архитектурное и орнаментальное), пѣніе и гимнастика." Высшія школы для дѣвицъ предназначены доставить образованіе болѣе широкое, нежели какое достигается въ остальныхъ женскихъ училищахъ." Въ нихъ „ко введеннымъ въ остальныхъ женскихъ школахъ предметамъ преподаванія, подлежащимъ здѣсь значительному расширенію, присовокупляются нѣмецкая литература, французскій языкъ, болѣе обширное міро- и естествовѣдѣнье, также обученіе женскимъ тонкимъ рукодѣльямъ."—„Объ учителяхъ" уставъ заявляетъ: „Желающій занять должность учителя обязанъ выдержать предписанное для подлежащей категоріи школъ испытаніе." „Если между испытаніемъ и назначеніемъ въ должность прошелъ пятилѣтній срокъ, и кандидатъ не можетъ засвидѣтельствовать, что занимался науками и образовался практически, то онъ подвергается вторичному испытанію." „При производствѣ учителей, помимо учительской дѣятельности и научнаго образованія слѣдуетъ также имѣть въ виду старшинство по службѣ и нравственное поведеніе." „Для замѣны учителей въ случаѣ продолжительной болѣзни и при вакансіяхъ, правительствомъ

назначаются и содержатся на жалованьи кандидаты на учебную должность.“ „Всякій учитель сельской и низшей городской школы, при окончательномъ назначеніи, получаетъ окладъ по малой мѣрѣ въ 200 талеровъ, кромѣ платы за церковную службу; этотъ окладъ имѣетъ возрости до 400 талеровъ.“ „Окончательное рѣшеніе касательно подлежащихъ народнымъ учителямъ занятій въ должности кантора, органиста и смотрителя предоставляется полюбовному соглашенію между учителями и религіозными обществами. Учителя во всякомъ случаѣ увольняются отъ обязанности звонить, выметать церковь, бить въ набатъ, заботиться о башенныхъ часахъ и тому подобныхъ неприличныхъ званію учителя службахъ. Издержки по этимъ дѣламъ впредь должны покрываться общиною.“ „Учителя въ высшихъ городскихъ школахъ получаютъ окладъ по малой мѣрѣ въ 200 и до 500 талеровъ. Наименьшій окладъ, назначаемый директорамъ тѣхъ же училищъ равняется наибольшему жалованью учителей, преподающихъ въ этихъ заведеніяхъ.“ „Дѣйствительные учителя въ гимназіяхъ, вступивъ окончательно въ должность, пользуются жалованьемъ въ 400 талеровъ, а при дѣйствительныхъ заслугахъ въ дѣлѣ преподаванія и воспитанія, ихъ окладъ имѣетъ возвыситься въ прогимназіяхъ до 600, а въ высшихъ гимназіяхъ до 800 талеровъ, что̀ составляетъ также наименьшее жалованье директора.“ „Дѣйствительные учителя въ семинаріяхъ относительно окладовъ приравниваются дѣйствительнымъ учителямъ въ гимназіяхъ, а учителя въ высшихъ училищахъ для дѣвицъ—учителямъ въ высшихъ городскихъ школахъ.“— „Касательно надзора за школами“ закономъ постановлено: „Верховное управленіе всею системою преподаванія и воспитанія подлежитъ герцогскому министерству, въ которомъ какъ внутренніе, такъ и внѣшніе интересы всѣхъ учебныхъ заведеній блюдутся членомъ училищнаго совѣта, отличившимся теоретически и практически въ качествѣ педагога и имѣющимъ печься какъ о докладахъ, такъ и о разработкѣ всякихъ до школъ касающихся дѣлъ.“ „Всѣ высшія учебныя заведенія, какъ то: гимназіи, учительскія семинаріи, профессіональныя школы и высшія училища для дѣвицъ подлежатъ надзору училищнаго совѣта. Помимо общаго верховнаго наблюденія за учебными заведеніями, въ кругъ дѣятельности послѣдняго входятъ еще особыя ревизіи ихъ, разслѣдованье и утвержденіе учебныхъ плановъ, рѣшеніе касательно введенія учебниковъ и иныхъ средствъ преподаванія, дисциплинарный надзоръ за учителями, обязанности послѣднихъ при ихъ назначеніи, наблюденіе за испытаніемъ окончившихъ курсъ, распредѣленіе научныхъ испытаній кандидатовъ на учительскую должность и надзоръ за практическими упражненіями ихъ.“ „Спеціальный над-

зоръ за народными школами подлежитъ назначеннымъ отъ правительства инспекторамъ, которые также должны быть теоретически и практически образованные педагоги. Они ревизуютъ подчиненныя имъ школы по крайней мѣрѣ по два раза въ годъ, около Михайлова дня и пасхи, а по истеченіи учебнаго года докладываютъ министерству какъ о внутреннемъ, такъ и о внѣшнемъ состояніи школъ, удовлетворяютъ требованьямъ и жалобамъ какъ учителей, такъ и общихъ и единичныхъ членовъ, или, если имъ не подлежитъ таковое рѣшеніе, то доносятъ о томъ министерству, выдаютъ учителямъ отпускъ до трехъ дней и по крайней мѣрѣ по одному разу въ годъ совѣщаются на конференціи съ учителями ихъ инспекціи о нуждахъ школъ.“ „Для каждаго сельскаго училища правительство назначаетъ состоящее изъ трехъ способныхъ общинныхъ членовъ и изъ школьнаго учителя училищное правленіе и избираетъ изъ ихъ среды предсѣдателя. Училищное правленіе назначаетъ наиболѣе строгія наказанія въ школахъ, въ случаѣ настоятельной надобности выдаетъ дѣтямъ позволеніе на продолжительное выбытіе изъ школы, присутствуетъ при ревизіи училищъ и о всѣхъ важныхъ дѣлахъ извѣщаетъ школьную инспекцію. Предсѣдатель въ настоятельныхъ случаяхъ разрѣшаетъ учителю отмѣнить нѣкоторые уроки и бываетъ по возможности посредникомъ между общиной и учителемъ.“ „Наблюденіе за преподаваньемъ закона Божія подлежитъ высшему духовному вѣдомству каждаго изъ религіозныхъ обществъ, которое на этотъ конецъ имѣетъ войти въ сношеніе съ подлежащими учебными вѣдомствами и права котораго въ точности предписаны въ особомъ регламентѣ.

Учебный уставъ Ангальтъ-Дессау-Кётена, по минованіи реакціоннаго десятилѣтія въ Германіи (— въ теченіе этого періода онъ въ странѣ своего возникновенія часто подвергался затрудненіямъ и въ полномъ своемъ составѣ не могъ достичь практическаго осуществленія—), составляетъ первое отрадное явленіе въ области практической педагогики.

Въ такомъ же духѣ составленъ учебный уставъ для герцогства Готы. Въ этой странѣ, во главѣ державцемъ, стоитъ истинный, настоящій, прямой человѣкъ, которому поэтому ничто человѣческое не чуждо. Со временъ Марка Аврелія ни одинъ государь такъ, какъ онъ, не заявлялъ народу свои личныя задушевныя думы и чувства, ни одинъ, какъ онъ, не считалъ себя членомъ и сыномъ своей эпохи и не высказалъ вмѣстѣ съ тѣмъ самыя сокровенныя стремленія современности, не жилъ такъ ея жизнью и не стремился сообразоваться съ нею. „Съ моей ранней юности я почти инстинктивно чтилъ либеральныя, демократическія начала:“ таково искреннее заявленіе герцога Эрнста II, который „неустанное изслѣдованье истины

считаетъ главною основою доблестныхъ дѣлъ", который „доступенъ всякому, поставившему себѣ цѣлью поддержать его въ этомъ направленіи", для котораго „мнѣніе посторонняго всегда достойно уваженія, лишь бы оно основывалось на истинѣ и подкрѣплялось доводами", и который затѣмъ могъ заявить открыто: „Я далекъ отъ мысли отдѣлять свою личность отъ народа, напротивъ, я причисляю себя къ нему и чувствую съ нимъ заодно. Именно потому что мнѣ съ юныхъ лѣтъ удалось покинуть ту точку зрѣнія, съ какой особы моего званія большею частью судятъ о народѣ и его побужденіяхъ, я и требую тѣмъ болѣе благородства и достоинства отъ всѣхъ въ совокупности. Духъ народа подобенъ бурнымъ волнамъ разбушевавшагося потока. Запрудить его, остановить его теченіе—это безплодное предпріятіе. Волны дыбомъ подымаются вверхъ и низвергаютъ всякую преграду. А потому, какъ патріотамъ, такъ и государямъ, слѣдовало бы дружно стремиться къ тому, чтобы чисто и въ берегахъ поддерживать этотъ неудержимо впередъ порывающійся потокъ. А чтобъ исполнить это необходимо заручиться соучастіемъ народа. Послѣдній да не чуждается людей, созданныхъ для того, чтобы взять въ свои руки правленіе. Безъ всякаго сомнѣнія гнусно добиваться популярности въ общеупотребительномъ смыслѣ слова и сдѣлать себя искусственно популярнымъ въ ущербъ предстоящей задачѣ. Но ошибочно также думать, будто патріоты безъ теплыхъ симпатій народа, т. е. лишенные популярности въ истинномъ смыслѣ, все-таки были бы въ состояніи вести толпы къ благородной цѣли". Этотъ свободный, истинно человѣчный духъ государя естественно долженъ былъ, какъ въ церковь, такъ и въ школу, внести свободу и человѣчность. Тою и другою проникнутъ поэтому новый школьный уставъ отъ 1-го іюля 1863-го г. Имъ предписывается обязательное обученіе не только для дѣтей готскихъ подданныхъ, но также и для пребывающихъ въ герцогствѣ иноземныхъ учениковъ и требуется въ видѣ наименьшаго размѣра всеобщаго образованія обученіе закону Божію, нѣмецкому языку въ связи съ чтеніемъ и письмомъ, ариѳметикѣ, землевѣдѣнью, исторіи, естествовѣдѣнью, физикѣ, музыкѣ, рисованію и гимнастикѣ. „Законъ Божій въ народной школѣ преподается на основаніи Священной Исторіи, а именно Новаго завѣта. Съ началомъ конфирмаціоннаго преподаванія обученіе закону Божію въ народной школѣ прекращается". „Народная школа имѣетъ воспитать дѣтей къ сознательно нравственной дѣятельности и равномѣрно развивать ихъ душевныя способности". Дисциплинарная власть учителей „да отвѣчаетъ отеческому характеру учительской должности". „Обязательное посѣщеніе школы простирается обыкновенно на восьмилѣтній срокъ". „Каждая политическая община составляетъ обыкновенно одну школьную;" но по нуждѣ нѣсколько

политическихъ общинъ могутъ слиться также въ одну школьную, лишь бы подлежащія мѣстности находились другъ отъ друга не болѣе какъ на получасовомъ разстояніи. Каждая школьная община должна имѣть одну народную школу, а въ случаѣ нужды и нѣсколько училищъ". „Нормальное число учениковъ въ одной школѣ 80". Каждая школа должна обладать назначеннымъ исключительно для учебныхъ цѣлей зданіемъ, отвѣчающимъ потребностямъ преподаванія и здоровья, и въ каждой школѣ должны находиться необходимыя учебныя пособія; особенно слѣдуетъ печься о доставленіи надлежащей библіотеки. Издержки возлагаются на школьныя общины и покрываются частью платою за ученье, частью пенными деньгами. Плата за ученіе — весьма низкая! — для городовъ Готы, Ордруфа и Вальтерсгаузена, назначена по 4 талера въ годъ, а для остальныхъ мѣстъ половина этого вноса. Лишенныя необходимыхъ средствъ общины получаютъ отъ правительства надлежащее пособіе. — Родители вольны требовать освобожденія отъ уроковъ закона Божія, если назначенный къ тому учитель не принадлежитъ къ ихъ вѣроисповѣданію. Родители не обязаны посылать своихъ дѣтей въ школу, находящуюся въ ихъ мѣстѣ жительства.—Каждая отдѣльная школа находится прежде всего подъ надзоромъ и вѣдѣніемъ школьнаго правленія. Послѣднее состоитъ изъ сельскаго старосты (бургомистра), мѣстныхъ духовныхъ лицъ, мѣстныхъ учителей и изъ столькихъ попечителей, сколько учителей въ правленіи. Если имѣется на лицо нѣсколько учителей, то двое старшихъ принадлежатъ къ правленію. Попечители избираются депутатами общины на 3 года. Попечитель учебнаго округа также принадлежитъ къ правленію. „Надзоръ правительства за народными школами исполняется школьными инспекторами, назначаемыми администраціею и избираемыми изъ рядовъ практически опытныхъ педагоговъ. На этотъ конецъ страна дѣлится не болѣе какъ на 8 учебныхъ округовъ, въ каждомъ изъ которыхъ назначается по одному инспектору". Послѣдній имѣетъ печься о томъ, чтобы преподаваніе въ общественныхъ народныхъ школахъ „исполнялось и распредѣлялось надлежащимъ образомъ", „наблюдать за руководительствомъ народныхъ учителей". Учителя и директоры имѣютъ подчиняться предписаніямъ инспекторовъ, не лишаясь права на представленіе жалобы, которая во всякомъ случаѣ должна быть подаваема министерству. Инспекторы затѣмъ имѣютъ раздѣлить свой округъ въ соразмѣрные подокруги, и учителей послѣднихъ, по крайней мѣрѣ по одному разу въ мѣсяцъ, созывать на конференцію для обсужденія всеобщихъ школьныхъ вопросовъ въ видахъ равномѣрнаго развитія системы народныхъ школъ. Сами инспектора, по малой мѣрѣ по одному разу въ годъ, приглашаются министерствомъ на совѣщаніе. Они въ послѣднемъ имѣютъ совѣ-

щаться о нѣкоторыхъ измѣненіяхъ учебнаго плана, о введеніи руководствъ и т. п. и предлагать министерству свои мнѣнія. Тутъ председательствуетъ членъ учебнаго совѣта, которому поручена главная инспекція надо всѣми народными школами, тогда какъ министерство, техническимъ сотрудникомъ котораго является учебный совѣтъ, имѣетъ верховный надзоръ за всею учебною системою вообще. Министерство, какъ верховное учебное вѣдомство, наблюдаетъ за учительской семинаріей, распоряжается испытаніемъ кандидатовъ на учительскую должность, утвержденіемъ, перемѣщеніемъ, увольненіемъ и т. д. народныхъ учителей, общею инспекціею надъ народными школами, высшимъ надзоромъ за ихъ имуществомъ и управленіемъ, также и окладами учителей, устройствомъ новыхъ училищъ, введеніемъ и упраздненіемъ школъ въ общинахъ, назначеніемъ постройки или расширенія учебныхъ зданій, предписаніемъ устройства новыхъ классовъ, утвержденіемъ учебныхъ плановъ и полагаемыхъ въ основу преподаванія въ народной школѣ руководствъ, рѣшеніемъ касательно жалобъ на предписанія низшихъ учебныхъ вѣдомствъ. — „Правительство печется о образованіи народныхъ учителей при посредствѣ учительской семинаріи. Пріемъ въ нее разрѣшается не прежде шестнадцатилѣтняго возраста.“ „Для поступленія въ семинарію требуется гимназическое предварительное образованіе, а именно по малой мѣрѣ подготовка для втораго *) класса гимназіи или равняющееся размѣру этого требованья испытаніе. — Къ проходимымъ уже въ гимназіи учебнымъ предметамъ (за исключеніемъ иностранныхъ языковъ) въ семинаріи присовокупляются еще слѣдующіе: педагогика и исторія ея, антропологія и психологія, исторія литературы, музыка. Пройденные уже въ гимназіи учебные предметы частью пополняются, а именно математика и естественныя науки, частью утверждаются повтореніемъ, принимая въ расчетъ ихъ примѣненіе въ народной школѣ. Преподаваніе закона Божія получаетъ въ сущности историческую форму и излагаетъ историческое развитіе христіанства, примыкая къ свидѣтельствамъ Ветхаго и Новаго завѣтовъ, также исторію христіанской церкви. — Число поступающихъ неограниченно. Преподаваніе для мѣстныхъ уроженцевъ безплатное. Получившій аттестатъ зрѣлости принимается кандидатомъ на учительскую должность. — Община, не получившая пособія отъ правительства, сама избираетъ учителей; если же она получила пособіе, то послѣдніе назначаются правительствомъ. — Обученіе дѣтей въ теченіе трехъ первыхъ школьныхъ лѣтъ, съ разрѣшенія министерства и съ согласія подлежащей школь-

*) То-есть, предшествующаго старшему.

ной общины, можетъ поручаться также учительницамъ. Онѣ назначаются министерствомъ по предварительномъ испытаніи ихъ способности. — Жалованье учителей составляетъ въ годъ: A) временно назначаемымъ 150 и 175 талеровъ и готовая квартира; B) постоянно служащимъ:

a) въ сельскихъ школахъ съ 50 или менѣе учениками:

220 талер. и готовая квартира до конца 5-ти лѣтней службы;
230 „ „ „ „ съ начала 6-ти и до конца 10-ти лѣтней службы;
260 „ „ „ „ съ начала 11-ти и до конца 15-ти лѣтней службы;
290 „ „ „ „ съ начала 16-ти лѣтней службы,

в) въ сельскихъ школахъ съ болѣе нежели 50 учениками (со включеньемъ школъ въ городахъ Фридрихсродѣ и Целлѣ):

200 талер. и готовая квартира до конца 5-ти лѣтней службы;
240 „ „ „ „ съ начала 6-ти и до конца 10-ти лѣтней службы;
280 „ „ „ „ съ начала 11-ти и до конца 15-ти лѣтней службы;
320 „ „ „ „ съ начала 16-ти лѣтней службы:

c) въ школахъ въ городахъ Готѣ, Ордруфѣ и Вальтерсгаузенѣ:

250 талер. до конца 5-ти лѣтней службы;
300 „ съ начала 6-ти лѣтней и до конца 10-ти лѣтней службы;
350 „ съ начала 11-ти лѣтней и до конца 15-ти лѣтней службы.
400 „ съ начала 16-ти лѣтней службы.

Готовая квартира, а также выдаваемые припасы и пользованіе земельными участками слѣдуетъ перевести на деньги. Къ жалованью учителей, имѣющихъ вмѣстѣ съ тѣмъ исполнять церковныя функціи, какъ-то должность кантора, органиста и казначея, причисляются, смотря по размѣру ихъ оклада, приходящіеся за тѣ службы вносы и доходы. Остальные доходы, напротивъ того, получаемые учителями въ качествѣ церковныхъ бухгалтеровъ и общинныхъ писарей, не включаются въ ихъ окладъ. Право учителя на пенсію уражено законными постановленіями. Народный учитель имѣетъ давать по 30 урочныхъ часовъ въ недѣлю за исключеніемъ гимнастики. Учебнымъ уставомъ постановляется также довольно сложный способъ наказанія въ случаѣ неисполненія учителемъ своей должности. „Никто изъ учителей или кандидатовъ на учебную должность не имѣетъ права вступить въ бракъ, не получивъ на то оффиціальнаго разрѣшенія отъ министерства. Отказать въ такомъ разрѣшеніи могутъ только для поступленія въ бракъ съ безнравственной женщиной, а

также при явномъ недостаткѣ средствъ на содержаніе семьи. Это имѣетъ мѣсто только въ томъ случаѣ, когда учитель въ качествѣ кандидата на учебную должность не въ состояніи предъявить, какъ окладомъ, такъ и другими постоянными вносами, годовой доходъ въ деревнѣ въ 200 талер. съ готовой квартирой, или съ наемной стоимостью ея, а въ городахъ Готѣ, Ордруфѣ и Вальтерсгаузенѣ годовой доходъ въ 300 талер."—

Марта 1872-го г. готскій учебный уставъ былъ пересмотрѣнъ на основаніи собранныхъ доселѣ опытовъ, согласно съ современными требованьями. Не обращая вниманія на несущественныя измѣненія, мы приведемъ только: улучшеніе окладовъ учителей, назначеніе директора при народныхъ школахъ, имѣющихъ болѣе 3 учителей, и преобразовательныя предложенія касательно образованія учителей. Доходы учителей установлены слѣдующимъ образомъ:

Жалованье въ годъ должно составить по малой мѣрѣ:

A) для временно назначаемыхъ:

a) въ деревнѣ 180 талер. и готовая квартира.

в) въ городахъ Готѣ, Ордруфѣ и Вальтерсгаузенѣ 200 талер.

B) для безсмѣнно назначаемыхъ:

а) въ сельскихъ школахъ съ 40 или менѣе учениками:

200	талер. и готовая квартира	до конца 5-ти лѣтней службы;
230	" " " "	съ начала 6-ти и до конца 10-ти лѣтней службы;
260	" " " "	съ начала 11-ти и до конца 15-ти лѣтней службы;
290	" " " "	съ начала 16-ти и до конца 19-ти лѣтней службы;
320	" " " "	съ начала 20-ти лѣтней службы.

в) въ сельскихъ школахъ съ 41 ученикомъ или болѣе (со влюченіемъ школъ въ городахъ Фридрихсродѣ, Цэллѣ):

220	талер. и готовая квартира	до конца 5-ти лѣтней службы;
260	" " " "	съ начала 6-ти и до конца 10-ти лѣтней службы;
300	" " " "	съ начала 11-ти и до конца 15-ти лѣтней службы;
340	" " " "	съ начала 16-ти и до конца 19-ти лѣтней службы;
380	" " " "	съ начала 20-ти лѣтней службы;

с) въ школахъ въ городахъ Готѣ, Ордруфѣ и Вальтерсгаузенѣ:

280	талер.	до конца 5-ти лѣтней службы;
340	"	отъ начала 6-ти и до конца 10-ти лѣтней службы
400	"	" " 11 " " " 15 " "
450	"	" " 16 " " " 19 " "
500	"	отъ начала 20-ти лѣтней службы.

Готовая квартира и выдаваемые припасы переводятся на деньги.— Къ жалованью учителей, имѣющихъ въ то же время исполнять церковныя функціи, причисляются, смотря по размѣру ихъ оклада, приходящіеся имъ за тѣ службы вносы и доходы. Но этимъ учителямъ помимо приходящагося имъ жалованья, прибавляется, смотря по объему ихъ церковной службы, еще особое годовое вознагражденіе изъ школьной кассы, размѣръ котораго назначается министерствомъ, но въ исключительныхъ только случаяхъ можетъ дойти до 30 талер.—Остальные доходы, получаемые учителями въ качествѣ церковныхъ бухгалтеровъ и общинныхъ писарей, не вкючаются въ счетъ оклада.—Викарій и помощники учителей получають за ихъ услуги соотвѣтственное упомянутымъ выше подъ А) окладамъ вознагражденіе.—Директоры въ городахъ Готѣ, Ордруфѣ и Вальтерсгаузенѣ при назначеніи ихъ получаютъ по меньшей мѣрѣ 600 талер. а остальные по меньшей мѣрѣ 500 талер. жалованья. § 8 пересмотрѣннаго учебнаго устава гласитъ: Нормальное число учениковъ въ одной школы (въ одномъ классѣ) и при одномъ учителѣ доходитъ до 80.—Если по среднему выводу послѣднихъ лѣтъ превысится число учениковъ, то сообразуясь съ этимъ, надлежитъ увеличить какъ число учителей, такъ и помѣщеніе.—Если въ народной школѣ одной учебной общины находится болѣе трехъ учителей, то одинъ изъ нихъ назначается директоромъ. Итакъ, у насъ въ Готѣ имѣются директоры народныхъ школъ, тогда какъ прежде ученый педантизмъ побуждалъ вездѣ законодателей лишать этого титула правителей народной школы, хотя бы послѣдняя и составляла обширный учебный организмъ. Въ большей части германскихъ земель находятся главные учителя въ народныхъ школахъ, но отнюдь не директоры.—Это, конечно, мелочь; но она доказываетъ, какими глазами въ Готѣ смотрятъ на народную школу и на ея учителей, и какъ постоянно стараются избѣгать всего, что могло бы напомнить народному учителю, будто онъ не такой же наставникъ, какъ и его академически образованный сослуживецъ, и будто управлять народною или какою либо другою школою не одно и то же и не такъ же важно, какъ управлять высшимъ училищемъ.

Что касается до образованія учителей въ Готѣ, то постановленіе касательно пріема въ семинарію на опытѣ оказалось несостоятельнымъ. Зрѣлость для второго класса гимназіи или соотвѣтствующій этому требованью экзаменъ оказались недостаточными для будущаго семинариста; путемъ опыта, напротивъ того, убѣдились, что подобное отрывочное гимназическое образованіе не составляетъ хорошей подкладки для предстоящаго затѣмъ практическаго образованія народнаго учителя, и что изъ гимназіи большою частью поступаютъ тѣ бездарныя личности, которымъ научное занятіе кажется черезъ

чуръ высоко висящимъ плодомъ. Этотъ опытъ и постоянно уменьшающееся число учениковъ въ готской семинаріи побудили коллегію учителей въ заведеніи, на которое Карлъ Керъ очевидно имѣлъ рѣшительное вліяніе, предложить шестиклассную семинарію въ слѣдующемъ видѣ:

ПРЕДМЕТЫ ПРЕПОДАВАНІЯ	VI. (высш. классъ)	V.	IV.	III.	II.	I. (низш. классъ).
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ. (Вкл. старый)	2	3	4	4	4	4
Счетъ	—	—	2	3	3	3
Геометрія	—	—	2	2	2	2
Физика		1	2	2	2	2
Естественная исторія	2	1	2	2	2	2
Географія	—		2	2	2	2
Исторія	—	—	2	2	2	2
Педагогика. (Исторія и теорія)	3	—	—	—	—	—
Практика	12	—	—	—	—	—
Подготовка	2	—	—	—	—	—
Пробная лекція	3	—	—	—	—	—
Конференція	2	—	—	—	—	—
Методика и школовѣдѣнье	—	7	—	—	—	—
Составленіе вопросовъ	—	2	—	—	—	—
Психологія	—	3	—	—	—	—
Теорія музыки	—	2	—	—	—	—
Игра на органѣ и на клави-		—	2	1	—	—
кордахъ	—	2	3	3	3	3
Скрипка	—	1	1	2	2	2
Пѣніе	2	2	2	2	2	2
Рисованіе	—	1	2	2	2	2
Писаніе	—	—	1	2	2	2
Садоводство	—	1	1	—	—	—
Гимнастика	2		2	2	2	2
Итого	32	32	32	32	32	32

Изъ этого плана видно, что имѣется въ виду состоящую изъ двухъ высшихъ ступеней двуклассную семинарію вывести изъ двусмысленнаго положенія, въ которомъ она вездѣ находится (такъ какъ ей въ одно и тоже время приходится быть профессіональной и учебной школой) и обратить ее въ чисто профессіональную школу, что и похвально. Но идея, связать съ самою семинаріею подготовительную для нея школу, имѣетъ весьма сомнительное значеніе и можетъ быть допускаема только временно въ такую эпоху, когда область школьной организаціи является еще совершенною пу-

стыней, ожидающей опытной руки для воздѣлки. Въ этой области мы вездѣ встрѣчаемся съ отсутсвіемъ принципа, вслѣдствіе чего въ руки случая и диктаторской прихоти перешла та власть, которая подобаетъ одному только цѣлесообразно творческому и уряжающему разуму. — Проектированные въ Готѣ четыре низшихъ класса въ семинаріи имѣютъ составить нѣчто въ родѣ школы для дальнѣйшаго образованія достигшихъ 14-ти лѣтняго возраста и уже конфирмованныхъ учениковъ. Надо ожидать, что на это дальнѣйшее образованіе пойдутъ только такіе, которые 14-ти лѣтъ отъ роду, слѣдовательно слишкомъ еще рано, рѣшились уже быть учителями, такъ что слѣдствіемъ является дурное образованіе съ предвзятою загатовь цѣлью. Все это оказывается чѣмъ-то въ родѣ погони за людьми для народноучительской должности. Проектъ не обошелся безъ оппозиціи; а именно директоръ мѣщанской школы Чекъ и народный представитель адвокатъ Мюллеръ обратили вниманіе на дурную сторону проекта. Онъ и не осуществился на дѣлѣ. Условіемъ для пріема въ готскую семинарію служитъ въ настоящее время свидѣтельство зрѣлости для второго класса высшей мѣщанской школы.

Въ пасху 1863-го г. Карлъ Шмидтъ назначенъ былъ главнымъ инспекторомъ народныхъ школъ и директоромъ семинаріи. Къ сожалѣнію этотъ геніальный мужъ скончался уже 8-го ноября 1864-го г. На его мѣсто поступилъ Фридрихъ Диттесъ, но вскорѣ вышелъ въ отставку и принялъ на себя управленіе педагогическимъ институтомъ въ Вѣнѣ. За Диттесомъ послѣдовалъ Павелъ Мёбіусъ. Карлъ Керъ сдѣлался при немъ правителемъ семинаріи и настоящимъ двигателемъ въ области образованія готскихъ учителей. Но заслуженному педагогу не давали того положенія, на какое онъ имѣетъ полное право, а потому онъ по приглашенію Шнейдера перешелъ въ прусскую службу и принялъ на себя управленіе семинаріей въ Гальберштадтѣ. Великимъ прогрессомъ готскаго учебнаго законодательства оказывается совершонное имъ разграниченіе преподаванія закона Божія на общехристіанскую часть опирающуюся на библейскую основу, и на другую принадлежащую къ извѣстному вѣроисповѣданію, изъ которыхъ послѣдняя исключается изъ народной школы и предоставляется конфирмаціонному обученію. Для первой части знаменитый историкъ церкви, Карлъ Шварцъ, создалъ необходимое основаніе въ небольшомъ, но богатомъ содержаніемъ руководствѣ.

Не столь централизующимъ и преобразующимъ выступаетъ *баденскій учебный уставъ*. Государственнымъ постановленіемъ отъ 12-го августа 1864-го г. тамъ возникъ „верховный учебный совѣтъ,“ который начерталъ уставъ народныхъ школъ и пополнившись чле-

нами изъ числа баденскихъ учителей, предложилъ этой корпораціи проектъ для предварительнаго совѣщанія. Совѣтъ въ главныхъ чертахъ вступилъ уже въ силу законнымъ порядкомъ, и вопреки сильной оппозиціи со стороны тамошняго духовенства обоихъ вѣроисповѣданій, онъ утвердится и разовьется; директоромъ верховнаго учебнаго вѣдомства назначенъ отличающійся свободою мысли и основательностью Карлъ Книсъ.—Цѣль народной школы по баденскому учебному уставу слѣдующая: „обучать дѣтей необходимымъ для жизни взрослыхъ людей знаніямъ и содѣйствовать образованію изъ нихъ разсудительныхъ, религіозно-нравственныхъ и дѣльныхъ членовъ общества." Народныя школы распадаются на простыя и расширенныя. Предметы преподаванія въ простыхъ школахъ слѣдующіе: законъ Божій, нѣмецкій языкъ, ариѳметика и геометрія, естествовѣдѣнье, исторія, географія, чистописаніе, пѣніе, рисованіе, тѣлесныя упражненія, женскія рукодѣлья. Въ расширенныхъ народныхъ школахъ слѣдуетъ по возможности дать средства изучить французскій языкъ, а въ заключеніе историческаго преподаванія сообщить обзоръ коренныхъ учрежденій Баденскаго государства. „Законъ Божій—а именно по два часа въ каждомъ классѣ—остается обязательнымъ предметомъ преподаванія въ народной школѣ. Церковь имѣетъ наблюдать за послѣднимъ и печься о немъ, не нарушая общихъ распоряженій учебнаго вѣдомства въ народной школѣ. Народный учитель обязанъ, однако въ случаѣ нужды, преподавать по 4 часа въ недѣлю законъ Божій, если потребуетъ того мѣстное церковное вѣдомство." „Обязательное посѣщеніе народной школы простирается для мальчиковъ и дѣвочекъ отъ 6-ти и до 14-ти лѣтняго возраста." Ученики народной школы, смотря по ихъ числу и составу учителей, дѣлятся на 2 или нѣсколько классовъ. Учитель обязанъ всего на все преподавать по 32 часа въ недѣлю. Классы, смотря по надобности, распредѣляются на отдѣлы, такъ чтобы, всѣ вообще ученики обучались по малой мѣрѣ въ 4 и не болѣе какъ въ 8 отдѣлахъ. „Мѣстнымъ учебнымъ вѣдомствамъ разрѣшается особыми учрежденіями удовлетворять мѣстнымъ условіямъ и желаніямъ, лишь бы не въ ущербъ дѣйствительному достиженію цѣли." „Учебный планъ составляется учителемъ," одобряется мѣстнымъ учебнымъ вѣдомствомъ и утверждается главнымъ наблюдательнымъ комитетомъ." Задача школьной дисциплины не должна ограничиваться поддержкою порядка въ школѣ и устраненіемъ внѣшнихъ препятствій для успѣшной дѣятельности учителя. Въ дѣтяхъ необходимо возбуждать и укрѣплять также способствующія задачамъ народной школы стремленія, способности и привычки при посредствѣ добраго примѣра

учителя, наградъ и увѣщаній, такъ чтобы ученики доброхотно и по собственному побужденію дѣлали добро и стремились къ нему. Употреблять бранныя слова и прибѣгать къ побоямъ рѣшительно воспрещается.“—Мѣстная учебная инспекція, въ видѣ особаго вѣдомства, устраняется. Тамъ, гдѣ находятся народныя школы разныхъ вѣроисповѣданій, для каждаго изъ послѣднихъ составляется особый мѣстный учебный совѣтъ. Двумъ вѣроисповѣданіямъ предоставляется съ общаго согласія назначить одинъ смѣшанный мѣстный учебный совѣтъ для ихъ отдѣльныхъ другъ отъ друга школъ; но управленіе имуществомъ должно быть раздѣльно. Мѣстный учебный совѣтъ состоитъ изъ должностныхъ и избираемыхъ членовъ. Должностные члены слѣдующіе: 1) мѣстный священникъ, а именно по одному священнику для каждаго изъ вѣроисповѣданій; 2) бургомистръ или избранный общиннымъ совѣтомъ замѣняющій должность послѣдняго; 3) учитель, а именно старшій учитель каждой изъ общественныхъ народныхъ школъ въ мѣстности, 4) попечитель учебной школы или высшаго мѣщанскаго училища, буде такія находятся въ мѣстности; 5) окружной врачъ, если таковой назначенъ; 6) раввинъ, а именно членъ совѣта синагоги, буде въ краѣ находится еврейская община. Къ этому присоединяются выбранные на 6 лѣтъ члены, число которыхъ во всякомъ случаѣ должно быть болѣе должностныхъ (*). Особыя постановленія и инструкціи для служебныхъ отправленій члена мѣстнаго учебнаго совѣта имѣютъ руководиться главнымъ правиломъ, по возможности расширить права мѣстнаго надзора за школами.“

„Бывшіе доселѣ окружные визитаторы школъ, считавшіе надзоръ

(*) *Примѣчаніе.* Система надзора баденской народной школы въ настоящее время организована слѣдующимъ образомъ. Узаконенные члены мѣстнаго учебнаго совѣта суть священникъ, бургомистръ и старшій учитель или тотъ изъ старшихъ учителей, котораго назначитъ главное учебное вѣдомство. Изъ отцовъ семействъ въ школьной общинѣ избираются, смотря по занимаемому школою классу, 2. 3 или 4 члена и вездѣ еще одинъ общиннымъ совѣтомъ и мѣщанскимъ комитетомъ, такъ что въ мѣстномъ школьномъ совѣтѣ считается не свыше 8 членовъ. Мѣстный священникъ имѣетъ право, но не обязанъ входить въ мѣстную школу. До сихъ поръ всѣ протестанстскіе священики вступали въ мѣстный школьный совѣтъ и съ небольшими исключеніями охотно принимали на себя предсѣдательство. Въ городахъ же въ предсѣдатели часто избирались интеллигентные люди изъ мѣщанскаго и чиновничьяго званія.—Бывшій доселѣ окружной надзоръ замѣненъ учрежденіемъ 11 самостоятельныхъ визитаторовъ школьнаго округа. Членъ совѣта школьнаго округа кромѣ узаконенныхъ суточныхъ получаетъ еще окладъ въ 1700 фл.; на школьный округъ приходятся 167 школъ и 236 учителелей. Изъ 11 членовъ совѣта школьнаго округа 7 принадлежатъ къ католическому, 4 къ евангелическому вѣроисповѣданію.

за школами своимъ побочнымъ дѣломъ, замѣняются назначаемыми отъ правительства окружными визитаторами, имѣющими исключительно посвятить себя этой должности.“ „Образованію кандидатовъ на учительскую должность предоставлена полная свобода и за этимъ не наблюдаютъ особенно. Но размѣръ требуемыхъ на экзаменѣ для поступленія въ семинарію знаній долженъ быть въ точности установленъ и обнародованъ. Желающій поступить въ семинарію долженъ быть не моложе 16-ти лѣтъ отъ роду. Обученіе въ семинаріи распредѣляется въ 3 годовыхъ курсахъ, къ которымъ по возможности имѣетъ примкнуть для желающихъ полугодичный курсъ съ цѣлью дополнительнаго образованія и повторенія. Учебные предметы въ семинаріи относительно выбора и объема опредѣляются требованьями учительской должности включительно съ его дѣятельностью въ школѣ для дополнительнаго образованія. Согласно съ этимъ преподаваніе должно простираться также на литературу нѣмецкой націи, на науку о народномъ хозяйствѣ, на французскій языкъ, а въ заключеніе историческаго преподаванія—на обзоръ коренныхъ учрежденій Баденскаго государства.“ Выдержавъ публичные выходные экзамены, семинаристы поступаютъ въ списокъ кандидатовъ на учительскую должность. „Послѣ того какъ кандидаты на учительскую должность по малой мѣрѣ въ теченіе 3 лѣтъ упражнялись въ преподаваніи въ одномъ изъ подлежащихъ надзору главнаго школьнаго совѣта заведеній, они для полученія права на должность старшаго учителя должны выдержать еще другое — преимущественно практическое испытаніе.“ Необходимо поддерживать особыя мѣры для споспѣшествованія дальнѣйшему образованію назначаемыхъ главныхъ и младшихъ учителей.—Учительскія мѣста относительно узаконеннаго жалованья дѣлятся на 3 класса. Къ первому классу принадлежатъ сельскія общины въ 1000 душъ; ко второму всѣ города до 2500 душъ и всѣ села свыше 1000 душъ; къ третьему классу всѣ города свыше 2500 душъ, также первыя учительскія мѣста для расширенныхъ народныхъ школъ, а именно для отдѣльныхъ классовъ съ учебнымъ планомъ расширенной народной школы. „Наименьшій окладъ долженъ—на сколько то возможно для штата текущихъ правительственныхъ и общинныхъ расходовъ—значительно повыситься и притомъ такимъ образомъ, чтобы относительное повышеніе для учительскихъ мѣстъ перваго класса было нѣсколько болѣе нежели второго, а для мѣстъ второго класса нѣсколько болѣе нежели третьяго.“—

Марта 8-го 1868-го г. уставъ народныхъ школъ въ Баденѣ получилъ существенно измѣненный видъ, а 2-го апрѣля 1872-го г. слѣдующее прибавленіе:

„Членамъ какого бы то ни было религіознаго ордена или подобной ордену конгрегаціи запрещается всякая учительская дѣятельность въ учебныхъ и воспитательныхъ заведеніяхъ въ великомъ герцогствѣ. — Правительство властно оказать снисхожденіе отдѣльнымъ личностямъ, отмѣняя этотъ запретъ.“

Въ *Вюртембергѣ* все еще поддерживается школьный уставъ отъ 29-го сентября 1836-го г. и прибавленіе къ нему отъ 6-го ноября 1850-го г. Недавно онъ былъ дополненъ и улучшенъ постановленіемъ отъ 4-го іюня 1864-го г. Благодаря послѣднему бывшее доселѣ количество затверживаемыхъ наизустъ текстовъ и пѣсенъ сокращено почти на 50 текстовъ и 10 пѣсенъ; но народному учителю приходится все еще вдалбливать 50 текстовъ и 35 пѣсенъ, а сверхъ того катехизисъ и 73 вопроса изъ послѣдняго. Луцъ сообщаетъ, что существуютъ сельскія школы, въ которыхъ при 12 часахъ въ недѣлю лѣтомъ посвящаются 6 часовъ закону Божію, а при 26 часахъ зимою $13^1/_2$ часовъ тому же уроку и одинъ только часъ реальнымъ предметамъ, 4 часа пѣнью, 3 часа чистописанію и диктовкѣ и только 2 часа счету, такъ что тамъ почти вовсе и помину нѣтъ о сочиненіяхъ и рисованіи, о болѣе удовлетворительномъ обученіи естество-и человѣковѣдѣнью. Упомянутое постановленіе отъ 1864-го года предписываетъ a) чтобы книга для чтенія—для самихъ учениковъ — была введена во всѣхъ народныхъ школахъ (въ 146 общинахъ она еще не введена!!); b) чтобы реальные предметы, т. е. исторія, географія, естествовѣдѣнье и физика преподавались въ каждой народной школѣ по крайней мѣрѣ по 2 часа въ недѣлю; c) чтобы впредь каждый изъ учителей, помимо содержанія воскресной школы, преподавалъ по 30 часовъ въ недѣлю. Потомъ предписывается значительное повышеніе оклада. Низшія должности оплачены 375 и 400 фл. при готовой квартирѣ. Въ сельскихъ школьныхъ общинахъ старшій учитель при 2 классахъ получаетъ 425 фл., при трехъ 450 фл., при четырехъ 675 фл.; въ городахъ 475—700 фл., смотря по числу жителей. Плата за особыя церковныя послуги не причисляется уже къ окладу учительской должности. Учителямъ для исполненія должности пономаря придаются обыкновенно помощники. Для надзора за школами учреждаются мѣстныя учебныя вѣдомства, состоящія изъ священника, сельскаго старосты и нѣсколькихъ избираемыхъ членовъ школьной общины. Предписываются учительскіе совѣты по одному разу въ три мѣсяца, съ участіемъ священника, имѣющіе совѣщаться объ учебномъ планѣ, учебныхъ средствахъ и школьной дисциплинѣ. Инспекція окружныхъ школъ въ связи съ совѣщательною дирекціею — такъ же какъ и вообще вся система народныхъ училищъ въ Вюртембергѣ — находятся въ рукахъ духовенства. Верховный надзоръ и главное управленіе ис-

полняются двумя главными учебными вѣдомствами разныхъ вѣроисповѣданій; такъ что все вмѣстѣ лишено даже общаго управленія. Общины не пользуются правомъ окончательнаго замѣщенія учительскихъ должностей, такъ какъ учителей назначаютъ главныя учебныя вѣдомства или попечитель. Итакъ, несмотря на реформаторскіе начатки въ Вюртембергѣ предстоитъ еще много дѣла. Стóитъ упомянуть о возникшей въ этомъ государствѣ идеѣ всеобщей выставки учебныхъ средствъ и ученическихъ работъ, встрѣтившей со стороны педагогики заслуженное осужденіе, хотя нельзя не признать, что поборники ея при настоящемъ положеніи дѣлъ успѣли привести въ защиту основательные доводы.—Апрѣля 18-го 1872-го г. уставъ народныхъ школъ отъ 25 мая 1865-го г. подвергся существеннымъ измѣненіямъ. Какъ вездѣ, такъ и здѣсь, прежде всего дѣло касалось повышенія учительскихъ окладовъ. Касающееся этого постановленіе гласитъ: „Наимѣньшее жалованье шульмейстера (въ Вюртембергѣ все еще обрѣтается *шульмейстеръ*!) въ школьныхъ общинахъ съ 400 жителей, наименьшій окладъ вновь учреждаемой должности учителя также и въ сельскихъ общинахъ и городахъ съ 2000 жителей опредѣляется въ 480 фл. Оклады всѣхъ остальныхъ шульмейстеровъ должны быть не менѣе 500 фл.“ — Потомъ слѣдуютъ подробныя и цѣлесообразныя постановленія касательно устройства зданія для школъ, свойства учебныхъ средствъ, учебнаго времени и домашнихъ расходовъ, утвари, праздниковъ и лѣтнихъ вакацій, наружнаго поведенія учениковъ, попеченія объ ихъ исправности, объ ихъ естественныхъ потребностяхъ и наказаніяхъ.

Всеобщее, послѣ 1866-го г. развившееся, педагогическое движеніе обнаружилось также и въ области школьнаго законодательства. Изъ разныхъ нѣмецкихъ учебныхъ уставовъ слѣдуетъ отличить саксонскій и гамбургскій, оттого что въ нихъ обнаруживается стремленіе сообщить системѣ такъ называемыхъ народныхъ школъ болѣе современное направленіе. То, что до сихъ поръ въ Германіи называли народною школою, не что иное какъ училище для мужиковъ и для бѣдныхъ. Глупо и опасно говорить о народѣ и народныхъ школахъ, разумѣя въ этомъ случаѣ только неимущихъ и школы для нихъ — глупо оттого, что понятіе о бѣдномъ людѣ не совпадаетъ съ понятіемъ о народѣ, — опасно оттого, что слой бѣднаго населенія уже считаетъ себя настоящимъ народомъ и грозно противопоставляетъ себя остальнымъ слоямъ населенія. Хотя саксонскій и гамбургскій учебный уставъ и не устраняетъ господствующую систему плутократическихъ и сословныхъ правительственныхъ школъ, но какъ въ томъ, такъ и въ другомъ дѣлается попытка дать бѣдному люду школу, преподаваніе въ которой превышало бы бывшій доселѣ размѣръ. Новѣйшее сак-

сонское учебное законодательство вышло 22-го апрѣля 1873-го г. Согласно этому уставу, къ народной школѣ относятся: a) простыя, среднія и высшія народныя училища; b) школа для дополненія образованія (воскресная и вечерняя). Въ простой народной школѣ воспитанники въ двухъ или болѣе классахъ, распредѣленныхъ по возрастамъ, обучаются слѣдующимъ предметамъ: закону Божію и нравоученію, нѣмецкому языку вмѣстѣ съ чтеніемъ и письмомъ, ариѳметикѣ, знанію формъ, исторіи, землевѣдѣнью, естественной исторіи и физикѣ, пѣнію, рисованію, гимнастикѣ и, гдѣ позволяютъ это средства, женскимъ рукодѣльямъ для дѣвицъ. Число учениковъ не должно превышать 60, и одному учителю не слѣдуетъ поручать болѣе 120(!) дѣтей. Преподаваніе ограничивается по закону Божію священной исторіей и христіанскимъ вѣро- и нравоученіемъ, а по остальнымъ предметамъ—усвоеніемъ необходимыхъ для мѣщанскаго быта знаній и умѣній. Въ мѣстахъ, гдѣ находится достаточное число дѣтей и гдѣ мѣстныя условія позволяютъ, устроивается раздѣленная на разряды народная школа. — Училища, въ которыхъ преподаютъ 6 или болѣе учителей, подчиняются вѣдѣнью директора (въ Саксоніи стало-быть тоже имѣются директоры народныхъ школъ!), которому поручается непосредственный надзоръ за заведеніемъ. — Смотря по мѣстнымъ потребностямъ община, бокъ съ простой народной школой (которая въ такомъ случаѣ не что иное какъ школа для бѣдныхъ) или взамѣнъ ея, имѣетъ открыть среднюю и высшую народную школу. Среднее народное училище преслѣдуетъ высшія цѣли въ означенныхъ для простой школы предметахъ. Высшее народное училище простираетъ преподаваніе еще и на другіе учебные предметы, напр. на иностранные языки, не нанося впрочемъ ущерба нѣмецкому языку и нѣмецкой литературѣ и не вдаваясь въ цѣли профессіональной школы. Учебный планъ высшаго училища распредѣляется по малой мѣрѣ на 5 классовъ и согласно съ этимъ увеличивается и срокъ ученія. Среднія и высшія народныя училища состоятъ подъ вѣдѣньемъ директора. Число учениковъ въ одномъ классѣ средней школы не должно превышать 50, а высшей 40 человѣкъ. Помѣщеніе этихъ заведеній въ мѣстахъ, гдѣ находится простая народная школа, не обязательно. — Если же простого училища нѣтъ на лицо, то обязательное обученіе дѣтей исполняется въ среднемъ или высшемъ училищѣ. — Преподаваніе въ школѣ для дополнительнаго образованія производится по меньшей мѣрѣ по 2 часа въ недѣлю въ воскресенье или вечеромъ въ одинъ изъ будничныхъ дней. Училищное правленіе можетъ распространить это образованіе на 6 часовъ въ недѣлю и соединить такого рода школы съ ремесленнымъ, сельскохозяйственнымъ или коммерче-

скимъ училищемъ для дальнѣйшаго образованія. — Каждая изъ школъ въ Саксоніи, точно такъ же какъ и въ Готѣ, принадлежитъ къ какому нибудь учебному округу, жители котораго составляютъ школьную общину. Послѣдняя печется о содержаніи школъ и въ случаѣ нужды получаетъ пособіе отъ правительства.

Гамбургскій учебный уставъ вышелъ 11-го ноября 1870-го г. Онъ явился плодомъ компромисса, заключеннаго между приверженцами стародавнихъ школьныхъ состояній и представителями всеобщей народной или вѣрнѣе національной школы. На сторонѣ первыхъ ратуетъ Θеодоръ Гофманъ, а на сторонѣ послѣднихъ Антонъ Рэ, научно и философически образованный и проницательный ученый, который поставилъ себѣ задачею осуществленіе всеобщей народной школы и который не только теоретически содѣйствовалъ этому, но устроилъ и ведетъ также по своимъ идеямъ училище, пользующееся большою славою и получившее отъ союзнаго вѣдомства право выдавать свидѣтельства на одногодовую военную службу. Когда въ 1865-мъ г. споръ находился въ самомъ разгарѣ, то обратились къ Дистервегу за мнѣніемъ по поводу этого педагогическаго вопроса, онъ дѣйствительно и высказалъ свое мнѣніе на закатѣ дней своихъ — мнѣніе, которое слѣдуетъ считать настоящимъ завѣщаніемъ геніальнаго педагога и великаго мужа и которое пользуется значеніемъ, выходящимъ далеко за предѣлы нашей эпохи. Этотъ отзывъ озаглавленъ:

Сословныя училища или всеобщія народныя школы.

I. Основныя положенія.

„Пущенная разъ въ обращеніе идея пробивается и не успокоивается до тѣхъ поръ, пока не осуществится вполнѣ. Изъ достойныхъ нравственнаго стремленія вещей на свѣтѣ нѣтъ ничего недосягаемаго.“

1) Дѣти родятся равными. Индивидуальныя отличія встрѣчаются правда въ безконечномъ разнообразіи; но ни одинъ физіологъ не былъ еще въ состояніи указать на родовыя отличительныя признаки по различію сословія, имущества и занятій родителей; даже вліяніе степени образованія или невѣжества родителей на природныя свойства происходящихъ отъ нихъ дѣтей не только не подтверждено непреложно, но и вовсе еще не доказано. У высокообразованныхъ родителей не рѣдко бываютъ крайне обиженныя отъ природы дѣти, а у грубыхъ родителей часто весьма даровитыя.

2) Разныя дѣти всѣхъ возможныхъ человѣческихъ классовъ вступаютъ на поприще жизни **равными** какъ въ тѣлесномъ, такъ и въ духовномъ отношеніи, какъ по способностямъ, силамъ, наклонностямъ, стремленіямъ, такъ и по тѣлеснымъ и духовнымъ потребностямъ, отъ развитія и удовлетворенія которыхъ зависитъ достиженіе цѣли природы (или Творца ея), которая ничего даромъ не дѣлаетъ и слѣдовать стремленіямъ и цѣлямъ которой составляетъ высшую мудрость.

3) Высшая цѣль предначертаннаго природою человѣческаго назначенія—разумное образованіе, такъ какъ высшая способность человѣка—разумъ, а самое необходимое къ тому средство — воспитаніе и образованіе способностей человѣка въ возрастъ его развитія. Образованіе — это всеобщій моментъ уравненія прирожденныхъ отличій и неравныхъ условій жизни.

4) Природа снабдила ребенка способностями, но предоставляетъ человѣку попеченіе объ нихъ; такъ какъ онъ слабъ въ одиночествѣ и человѣческія цѣли вообще достижимы только въ сообществѣ подобныхъ ему, то онъ и соединяется въ общественные союзы (въ общины, государства и пр.). Природа снабжаетъ способностями, побужденіями и стремленіями, а общественное соединеніе образуетъ ихъ; человѣкъ только среди людей становится человѣкомъ.

„Одно только образованіе дѣлаетъ людей равными и поистинѣ свободными, поистинѣ человѣками.“

5) **Общество** принимаетъ на себя задачу развить данныя отъ природы равныя способности, оно—земное провидѣніе несовершеннолѣтнихъ и своею дѣятельностью возстановляетъ въ нихъ условія, съ которыми связана разумная и счастливая жизнь взрослыхъ.

6) Такъ какъ природа полагаетъ равенство, то общество и слѣдуетъ этому указанію (или закону природы и Творца ея), предлагая **равныя** средства образованія всѣмъ въ равной мѣрѣ нуждающимся въ послѣднемъ.

7) Вотъ это и есть, въ этомъ и состоитъ **восполненіе** односторонне постигаемаго (въ 1789-мъ г. и послѣ того) понятія о „равенствѣ,“ подъ которымъ слѣдуетъ разумѣть болѣе нежели равенство въ гражданскихъ и политическихъ правахъ, а именно— также равенство въ удовлетвореніи потребностей развитія — этого главнаго условія какъ нравственной жизни, такъ и самостоятельнаго образа дѣйствій. Понятіе о равноправности состоитъ не только въ томъ, чтобы каждому предоставлялось свободно пользоваться своими силами. Что толку въ этомъ правѣ, если человѣку не дано средствъ развить его силы.

Общество во всемъ имѣетъ своимъ образцомъ природу, „любящую дѣтей своихъ равною любовью“; оно организуетъ свои

учрежденія, сообразуясь съ требованьями естественнаго равенства относительно наклонностей и стремленій, и развиваетъ въ несовершеннолѣтнемъ еще неразумномъ человѣкѣ условія возможности самостоятельной дѣятельности, съ тѣмъ чтобы съ ихъ помощью преодолѣть всякія препятствія; но осуществленіе этихъ условій предоставляется уже образованному и снаряженному въ такомъ видѣ совершеннолѣтнему человѣку. Совершивъ это, разумное общество исполнило свой долгъ.

8) Итакъ:

a. Равенство въ образованіи юношества; b. Соединеніе юношества всѣхъ сословіи въ однихъ и тѣхъ же заведеніяхъ, смотря по разницѣ даннаго отъ природы полового отличія, не обращая вниманія на вѣчно измѣняющіяся, случайныя, большею частью произвольныя, почти независимыя отъ единичныхъ личностей несходства званія и сословія, имущества и образа занятій и т. п.

9) Таково осуществленіе правильно усвоеннаго понятія о равенствѣ въ отвѣчающей яснымъ цѣлямъ и требованьямъ природы разумной организаціи общества, особенно въ демократической республикѣ.

Единичный человѣкъ, родившись въ обществѣ, долженъ ожидать и требовать отъ послѣдняго столько, сколько указано выше: именно надѣленіе способностью достичь своего назначенія; но не болѣе. Способъ же примѣненія привитыхъ ему и въ немъ образованныхъ способностей—это ужь его собственное дѣло, должно быть и остаться его дѣломъ. „Всякъ своего счастія ковачъ;“ но условія къ тому, чтобы достичь своего призванія и счастія смотря по различію индивидуальныхъ дарованій, по самостоятельно и свободно избраннымъ цѣлямъ жизни должны быть заложены въ молодости во всѣхъ въ равной мѣрѣ.

10) Итакъ еще разъ: равенство образованія молодыхъ людей націи въ однихъ и тѣхъ же заведеніяхъ, прежде всего соотвѣтственно вѣчно-равнымъ потребностямъ человѣческой природы, а потомъ подчиняясь уже этому, соотвѣтственно различію эпохъ и мѣстностей,—въ 19-мъ столѣтіи иначе чѣмъ въ 16-мъ и въ средневѣковьѣ, въ приморскихъ и торговыхъ городахъ иначе чѣмъ въ материковыхъ, и т. д. въ постоянно подвигающемся впередъ развитіи.

По этимъ основнымъ положеніямъ поступаетъ устроенное по законамъ природы и разума и дѣйствующее согласно съ ними общество.

Но какъ быть, если общество не захочетъ, т. е. если люди, располагающіе его организаціей, его дѣятельностью и т. д., не захотятъ. Конечно, если они не захотятъ, оттого ли что

не сознаютъ цѣлеобразности и направленій предлагаемыхъ требованій, считая ихъ, можетъ быть, безполезными, вредными и пагубными, оттого ли что не признаютъ себя къ тому обязанными, то и основныя положенія остаются теоріями, не переходя въ дѣйствительность. И въ томъ и другомъ случаѣ слѣдуетъ прибѣгнуть къ просвѣщенію, выясняя начала истинной общественной жизни и опровергая приводимыя противъ цѣлесообразности и полезности возраженія. Выше приведены положенія касательно началъ, а теперь вникнемъ въ возраженія. Если люди по основательномъ обсужденіи одобрятъ первыя и согласятся съ ними, и если убѣдятся въ несостоятельности послѣднихъ, то, надо надѣяться, общество наконецъ и захочетъ.

II. Возраженія.

1) Нѣтъ средствъ, нѣтъ денегъ.

Если образованіе юношества въ одномъ и томъ же видѣ сознано разъ навсегда долгомъ государственнаго общества, то само собою разумѣется, издержки по подлежащимъ учрежденіямъ какъ по правительственнымъ заведеніямъ должны покрываться изъ государственныхъ средствъ. (*) Если же кто нибудь сталъ бы возражать и утверждать, будто не достаетъ этихъ средствъ, то вѣдь онъ утверждалъ бы, что помимо попеченія о безопасности, порядкѣ и поддержкѣ цѣлаго не достаетъ средствъ на крайне необходимыя, на самыя нужныя и важныя заведенія, онъ утверждалъ бы, что государственное общество вовсе неспособно рѣшить одну изъ его главныхъ и самыхъ настоятельныхъ задачъ, исполнить одну изъ его высшихъ обязанностей, т. е. онъ утверждалъ бы, что общество находится лишь въ первобытныхъ и самыхъ грубыхъ начаткахъ культуры. Такое возраженіе не имѣетъ смысла въ современныхъ цивилизованныхъ государствахъ; средства для осуществленія вышесказанной цѣли преизобилуютъ въ нихъ съ избыткомъ, какъ то доказывается столь расточительными часто тратами для менѣе важныхъ, и не рѣдко даже для пагубныхъ цѣлей.

Общество должно доставить эти средства. Потому что достиженіе означенныхъ цѣлей касается интересовъ всѣхъ вообще, не однихъ только причастныхъ этому дѣлу особей, а напротивъ, —интересовъ общаго блага. Грубый человѣкъ грубъ не только самъ для себя, но также, и притомъ существеннымъ образомъ, для

(*) Можно бы обойтись и платою за обученіе, но это труднѣе. Главная мысль отъ того не измѣняется. Къ издержкамъ причислены всѣ вообще учебныя средства.

общества. У единичной четы родителей, у цѣлыхъ общественныхъ слоевъ можетъ пожалуй не доставать средствъ, но у общества въ совокупности—отнюдь, если оно только захочетъ.

2) Возраженіе, приводимое по поводу грубости „дѣтей изъ народа."

Изорванная, неприличная одежда, нечистота рукъ, лица и волосъ, простонародный говоръ и грубыя слова и т. д. Все это правда относительно единичныхъ личностей, но все это можно предупредить или можно устранить преувеличенныя неудобства. Изорванное платье легко починить и замѣнить новымъ. Видя передъ собою грубую одежду, дитя, облеченное въ болѣе тонкія матеріи научается быть скромнымъ въ своихъ притязаніяхъ. Нечистоту могутъ устранить родители, сами дѣти и—одинъ изъ прекраснѣйшихъ даровъ природы: вода. Простонародный говоръ не унижаетъ никого, съ нимъ изучается какъ бы новый языкъ, имъ говорили высокообразованные люди, и все еще говорятъ и теперь. Пошлыя слова предупреждаются дисциплиною и соблюденіемъ порядка въ школѣ, а такъ называемыя знатныя дѣти слышатъ ихъ въ людской часто даже болѣе нежели среди уличныхъ ребятишекъ. Такимъ образомъ все, что пугаетъ избалованные зрѣніе и слухъ, обращается, благодаря воспитательному веденію школы, въ пользу дѣтямъ, и не только привычнымъ къ грубости, но даже и къ болѣе утонченнымъ нравамъ, и становится моментомъ педагогической дѣятельности. *) Обращеніе съ обладающими большею естественностью дѣтьми и примѣръ послѣднихъ отучаетъ отъ чопорности, аффектацій, изнѣженности и мнимо эстетическаго пошиба въ словахъ, нравахъ и привычкахъ какъ то вѣрно замѣтилъ д-ръ Рэ въ Гамбургѣ въ своемъ второмъ сочиненіи по поводу подлежащаго предмета. Но что важнѣе всего: пользующееся болѣе благопріятными условіями дитя знакомится съ другими бѣдными дѣтьми, научается отличать наружное отъ внутренняго, научается тому, что одежда не составляетъ достоинства человѣка; такъ какъ дитя пріобрѣтаетъ важный въ этическомъ отношеніи опытъ, что презираемый быть можетъ сотоварищъ его отличается дарованіемъ, трудомъ, послушаніемъ и другими добродѣтелями, словомъ: дитя поучается истинной гуманности.

Что касается упрека въ большей нравственной грубости низшихъ классовъ въ сравненіи съ высшими, то опытъ и исторія научаютъ, что крайности нравственной грубости встрѣчаются на

*) Иной могъ бы здѣсь, хотя оно и не примѣнимо въ настоящемъ случаѣ, вспомнить о заявленіи геттингенскаго профессора, который, на предложеніе приглашать иногда своихъ слушателей въ свой семейный кружокъ для того что бы смягчить ихъ грубость, возразилъ: Я вовсе не желаю, чтобы мои дочери служили оселкомъ для господъ питомцевъ музъ.

обоихъ концахъ лѣствицы человѣчества, какъ на низшемъ, такъ и на верхнемъ; но вмѣстѣ съ тѣмъ относительно низшаго слѣдуетъ подтвердить общеизвѣстный фактъ, что ни одинъ изъ классовъ человѣческаго общества не превосходитъ такъ называемыхъ простолюдинъ и бѣдняковъ въ состраданіи къ бѣдствію (они вѣдь сами испытали его), въ готовности помочь, въ услужливости и тому подобныхъ добродѣтеляхъ. Порокъ скупости—этотъ корень всѣхъ золъ по библіи—слѣдуетъ искать не внизу, а вверху.

3) Возраженіе, будто невозможно, чтобы дѣти изо всѣхъ сословій, находясь въ одной и той же школѣ, могли идти съ равнымъ успѣхомъ.

Полагаютъ, что дѣти изъ такъ называемыхъ высшихъ сословій надѣлены болѣе зрѣлою подготовкою, что они располагаютъ гораздо большими средствами для дальнѣйшаго образованія (необходимымъ досугомъ для домашнихъ учебныхъ работъ, учебными средствами и т. д,), которыхъ не достаетъ болѣе бѣднымъ семьямъ.

Это можно допустить до извѣстной степени, но съ ограниченьемъ. Спрашивается, которое изъ дѣтей снабжено болѣе живымъ знаніемъ жизни и дѣйствительности вещей, то ли, что до 6—7-милѣтняго возраста прожило большею частью въ домѣ или даже въ паркообразныхъ садахъ, среди игрушекъ всякаго рода и т. д., или то, что проводило время въ мастерской отца и на улицѣ? Пусть первое обладаетъ болѣе прыткимъ языкомъ и болѣе чистымъ нарѣчіемъ за то послѣднее навѣрное превосходитъ его свѣжестью пониманья и остротою чувствъ.

Возбуждая умъ, цѣлесообразно развивая, школа скоро уравняетъ эти различія.

Если преподаваніе ведется методично правильно, то оно очень мало полагается на домашній трудъ, а напротивъ, изощряетъ способности въ школѣ. Hic Rhodus, hic salta! Плохъ учитель, если онъ свое нерадѣніе думаетъ вознаграждать несмѣтнымъ количествомъ домашнихъ уроковъ: ему не удастся это. Допустимъ наконецъ, что у дѣтей бѣдныхъ родителей меньше досуга и средствъ для домашнихъ занятій: неужели же при предполагаемой выше даровитости учителей они не въ состояніи будутъ достичь поставляемыхъ классныхъ цѣлей? Различія вездѣ встрѣчаются. Но если бы даже и этого не было и часть учениковъ была тѣмъ задержана въ достиженіи болѣе быстрыхъ успѣховъ, какіе были бы возможны при иныхъ условіяхъ, развѣ правительственное вѣдомство имѣетъ право, ради такого маловажнаго ущерба пренебречь изложенными выше выгодами совмѣстнаго посѣщенія школы и подерживать разъединеніе дѣтей смотря по состоянію родителей?? Развѣ мы вправѣ поддерживать меньшинство населенія въ ущербъ огромному большинству?

4) Возраженіе, будто совмѣстное воспитаніе и образованіе не способствуютъ уравненію,

Откровенно говоря, я подозрѣваю, что прибѣгающіе къ такому возраженію вовсе и не желаютъ уравненія разныхъ слоевъ общества въ языкѣ, нравахъ, привычкахъ, воззрѣніяхъ и пр., что имъ хотѣлось бы поддержать это неравенство положенія, а слѣдовательно и образованія. Но уравненіе—это міровой законъ на поприщѣ культуры и свободныхъ человѣческихъ сношеній. Тамъ, гдѣ одинъ слой людей пользуется дѣйствительнымъ образованіемъ, а другой обокъ съ нимъ и подъ нимъ лишенъ его, господствуютъ гордость и высокомѣріе, униженіе и рабство. Кто желаетъ прогресса во всеобщей культурѣ, тотъ долженъ желать уравненія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и главнаго средства къ тому: совмѣстнаго воспитанія и образованія, тотъ долженъ отринуть разъединеніе людей по родовымъ, имущественнымъ и сословнымъ предразсудкамъ, тотъ долженъ желать подъема образованія именно такъ-называемыхъ низшихъ классовъ. Не разъединеніе и разобщеніе ведутъ къ благу, но сообщество. Вмѣстѣ съ уравненіемъ исчезнетъ послѣдній поводъ къ поддержкѣ привилегій и преимуществъ, которыя по крайней мѣрѣ въ республикахъ должны бы безслѣдно исчезнуть.

5) Возраженіе, будто высшее образованіе порождаетъ отвращеніе отъ такъ называемыхъ низкихъ работъ.

Это возраженіе несостоятельно, вопервыхъ потому что природа въ разныхъ людяхъ возбуждаетъ способности ко всякаго рода работамъ, а вовторыхъ потому, что классификація занятій по категоріи низости и ненизости основана на предразсудкѣ и суевѣріи. Развѣ почетнѣе и болѣе соотвѣтственно высшему образованію, муштровать рекрутовъ, сидѣть въ присутственномъ мѣстѣ, занимаясь перепиской бумагъ, писать накладныя и считать деньги, нежели править рулемъ, черпать воду, готовить, чинить и чистить платье и башмаки? Которое изъ этихъ занятій болѣе отвѣчаетъ человѣческой природѣ, при которой человѣкъ дольше всего бываетъ здоровымъ и свѣжимъ, которая изъ нихъ требуетъ болѣе зрѣлаго дарованія, большаго вниманія и самообладанія? Полезная, необходимая, служащая къ благу человѣчества работа не можетъ быть низкою; всякое хорошо исполненное дѣло обезпечиваетъ за исполнителемъ уваженіе не зараженныхъ предразсудками людей, всякій трудъ долженъ быть и бываетъ чтимъ, онъ удовлетворяетъ сознанію что противное этому воззрѣніе основано на устарѣвшихъ предубѣжденіяхъ и суевѣріяхъ. Царю точно такъ же предстоятъ механическія, обыденныя работы, какъ и поденщику, хотя ихъ и не такъ много, а умъ и образованіе споспѣшествуютъ дѣятельности какъ одного, такъ и другого. Въ прежнія времена знатнымъ человѣкомъ,

джентльменомъ считался тотъ, кто ничего не дѣлалъ, кому нечего было дѣлать,—я полагаю: это время прошло, время убивающаго въ прихотяхъ свою жизнь дворянства миновало. Занятіе учителя, сообщавшаго своимъ ученикамъ самыя необходимыя знанія и умѣнья, считалось низкимъ въ сравненіи съ призваніемъ преподавателя латини, съ презрѣніемъ и сожалѣніемъ взиравшаго на перваго—но это время прошло, господа, образованіе уживается съ каждымъ званіемъ, съ каждою полезною дѣятельностью.

„Всякій человѣкъ, способствующій чѣмъ либо общественному благосостоянію въ качествѣ земледѣльца, ремесленника или купца, въ качествѣ чиновника или учителя, художника или писателя, въ качествѣ научнаго или техническаго практика, солдата или моряка, — полезный гражданинъ государства, другими словами — полезный членъ человѣческаго общества. Кто исполняетъ болѣе того, что требуется полезностью, тотъ превосходный, знатный человѣкъ, кто исполняетъ менѣе того, что необходимо, тотъ разгильдяй. А кто ничего не исполняетъ, кто состоитъ вполнѣ внѣ кружка полезно подвизающихся гражданъ, тотъ — будь онъ миллiонеръ, или называйся барономъ, графомъ, княземъ, сiятельствомъ и превосходительствомъ — все-таки не что иное какъ безполезный субъектъ, нравственный парiя, праздношатайка.“ (Изъ рѣчи о политической знати въ конституцiонномъ государствѣ профессора Голла въ Карльсруэ.)

б) За что не приходится платить, то ничего и не стóитъ.

Въ настоящее время, надо полагать, большинство людей отрѣшилось отъ низкой точки зрѣнія, вслѣдствіе которой возникаетъ еще подобное мнѣніе и заявляется такой приговоръ, а тѣ, которые все еще подчиняются ему, не стóятъ никакого вниманія. Чтобы излечить ихъ отъ такого предубѣжденія, слѣдовало бы ихъ обложить елико возможно высшимъ налогомъ.

Образованіе всѣхъ членовъ націи (смотри выше!) составляетъ задачу общества, это его высшая задача, его долгъ и обезпечиваетъ за нимъ основу истинной культуры. Съ этой точки зрѣнія общество и принимаетъ на себя издержки по народному и національному образованію, точно такъ же какъ оно печется обо всѣхъ остальныхъ отросляхъ общественнаго блага, хотя бы и не каждый единичный человѣкъ имѣлъ въ виду пользоваться всѣми остальными выгодами. Если не прямо, то посредственно всякій изъ насъ пользуется благомъ цѣлаго. Потому-то попеченіе объ немъ и составляетъ предметъ общаго вниманія, и всякій по мѣрѣ своего состоянія вноситъ свою лепту. Этому вѣрному положенію подчиняютъ всякаго, привлекая его ко взносамъ. Въ такомъ случаѣ и не мо-

жетъ уже возникнуть пошлое мнѣніе, будто заведенія, за которыя ничего не платятъ, такъ какъ они содержатся на иждивеніи государства или общинъ, или пользоваться которыми бѣднякамъ предоставляется даромъ, будто эти заведенія ничего не стóятъ. Этотъ пошлый взглядъ опровергается даже опытомъ государствъ, общинъ и мѣстъ, гдѣ отмѣнена плата за школу. Тамъ люди тѣмъ еще болѣе дорожатъ хорошимъ обученіемъ въ школѣ. Этотъ фактъ и подтверждаетъ, что образованіе ихъ дѣтей само по себѣ цѣнится ими. Вмѣстѣ съ образованіемъ возростаетъ и уваженіе къ нему. А кто въ извѣстной степени вкусилъ отъ этого образованія, ощутилъ и позналъ его настоящее значеніе, или дошелъ до сознанія, что отъ него зависитъ болѣе или менѣе гражданское благосостояніе, тотъ благословитъ время, когда общество сочло своею задачею надѣлить все молодое поколѣніе въ одинаковой мѣрѣ благодѣяніемъ образованія. Тогда и школа будетъ уважаться не потому, что за нее платятъ, а потому что она того стóитъ.

7) Свобода подвергается опасности.

Это мнѣніе могло бы возникнуть, еслибъ дѣло состояло въ томъ, чтобы все вообще начальное образованіе націи поставить въ зависимость отъ воли верховнаго правительственнаго вѣдомства или даже одного министра и ему вручить власть предписывать способъ и родъ образованія, какъ то бывало въ деспотическихъ державахъ, напр. при Наполеонѣ I, и въ другія времена сумасбродной реакціи.

Но въ настоящемъ случаѣ не въ томъ дѣло. Никто и не требуетъ всеобщаго однообразія, а напротивъ, хотятъ разностей, различій и свободы реформъ въ отдѣльные періоды, смотря по разнообразію мѣстныхъ условій, потребностей и общественнаго мнѣнія.

Учебный планъ имѣетъ предписывать не правительственное вѣдомство, а каждая отдѣльная община. Первое можетъ, пожалуй, предложить всеобщій основной планъ, который однако должны одобрить народные представители; но способъ исполненія его въ частностяхъ подлежитъ общинѣ. Кто даетъ средства, тому по праву принадлежитъ и власть примѣнять ихъ къ дѣлу.

Обокъ съ устроенной всеобщею, доступною всѣмъ дѣтямъ подлежащаго общества школою, можетъ и должно стоять право частныхъ лицъ печься о образованіи, отступая отъ общаго плана. Поводомъ къ этому могутъ служить разныя причины: несогласіе во взглядахъ, особыя цѣли, недовольство учебнымъ планомъ, видимое пренебреженіе того, что иной считаетъ необходимымъ, религіозныя разногласія и т. п.: пускай родители, обладающіе надлежащими къ тому средствами, располагаютъ своими дѣтьми по

своему усмотрѣнію, не пренебрегая впрочемъ общепредписываемыми требованьями.

Въ управляющихъ своими дѣлами общинахъ свободно избираемыя гражданами вѣдомства распоряжаются всеобщимъ образованіемъ молодого поколѣнія.

Тутъ нѣтъ никакого повода опасаться, будто свобода будетъ ограничена. Граждане избираютъ городскихъ депутатовъ, послѣдніе членовъ магистрата, а тѣ и другіе исполняютъ свою должность во имя и по порученію избирателей, предполагая, какъ то само собою разумѣется, что они исполнятъ волю послѣднихъ. А потому и не предвидится, какъ могло бы случиться такое, чего не хотятъ сами граждане. Это и ручается именно за свободу движенія. Итакъ, нечего опасаться исключительнаго, одностороняго вліянія какой нибудь политической партіи.

8) Упрекъ въ религіозномъ небреженіи.

Въ этомъ по моему мнѣнію заключается много предубѣжденій и заблужденій.

Полагаютъ, что дѣтей необходимо по возможности ранѣе ознакомить съ церковными догматами, съ вѣроученіемъ и постановленіями религіи, сдѣлать ихъ, какъ выражаются обыкновенно, вѣрующими. Впадая въ жалкое заблужденіе, думаютъ, будто такая вѣра ведетъ къ „религіозному настроенію," а потому дѣтей разъединяютъ смотря по вѣроисповѣданіямъ ихъ родителей и знакомятъ съ отрывочными частями догматовъ и т. п.

Но какое вліяніе послѣдніе могутъ имѣть на религіозно-нравственное чувство, въ которомъ состоитъ вся суть? Могутъ ли къ этому способствовать догматы безъ смысла и пониманія? Развѣ всѣ главныя, появившіяся на свѣтѣ вѣроисповѣданія не обладаютъ сообща самыми существенными ученіями вѣры (провидѣніе, благоговѣніе, нравственная жизнь и дѣятельное человѣколюбіе)? А потому, нельзя развѣ въ этой сообщности и обучать дѣтей закону Божію? *)

Но какое значеніе можетъ имѣть вообще простое преподаваніе, лишенное духа, лишенное наитія религіознаго чувства въ самомъ воспитателѣ и во всемъ его окружающемъ?

По моему мнѣнію, созрѣло уже время для прогресса, который былъ бы достигнутъ путемъ совмѣстнаго общественнаго воспита-

---

*) Само собою разумѣется, что въ свободномъ государствѣ, гдѣ должна господствовать полная свобода совѣсти и вѣроисповѣданія, каждому изъ отцовъ должно быть предоставлено свободно располагать религіознымъ образованіемъ его дѣтей, и слѣдовательно заставлять ихъ принимать участіе въ религіозномъ преподаваніи, или воздерживать отъ него. Обученіе закону Божію извѣстнаго вѣроисповѣданія никогда не должно быть обязательнымъ.

нія юношества въ неподчиненныхъ извѣстному вѣроисповѣданію заведеніяхъ для истинной религіозности, гуманности, высокой вѣротерпимости и для другихъ великихъ добродѣтелей. Напомню только объ одномъ примѣрѣ, о швейцарскомъ кантонѣ Тургау. Тамъ всѣ дѣти посѣщаютъ одну и ту же школу. Учителя у нихъ то католическаго, то претестантскаго вѣроисповѣданія, смотря по тому, кого выбрали граждане, руководясь при этомъ не разностью вѣроисповѣданій, а напротивъ, способностью и характеромъ избираемаго кандидата. Учителя занимаются выше указаннымъ преподаваніемъ религіи, предоставляя все касающееся извѣстныхъ вѣроисповѣданій подлежащимъ священникамъ. Заслуживающій довѣрія человѣкъ изображаетъ вліяніе этихъ школъ слѣдующими словами. „Я никогда не замѣчалъ разногласія между дѣтьми по поводу религіи и вполнѣ убѣжденъ, что подобныя паритетическія школы поддерживаютъ взаимное довѣріе и любовь.“ Иначе и быть не можетъ. Кто не забылъ, что значитъ настоящая вѣра, тотъ не станетъ отрицать это. Я остаюсь при своемъ прежнемъ положеніи: „*Педагогическая школа* свободна отъ разности вѣроисповѣданій.“

Но положимъ, что не хотятъ такой школы. Развѣ этимъ устраняется совмѣстное ученіе? Развѣ дѣти не могутъ обучаться сообща всѣмъ остальнымъ предметамъ за исключеніемъ закона Божія? Развѣ нельзя устроить совмѣстныя или общинныя школы? Вѣдь такимъ образомъ дѣти не на пустыхъ только словахъ, а на самомъ дѣлѣ и на живомъ опытѣ научаются тому, что такъ безконечно важно, а именно, что значеніе и достоинство человѣка зависятъ не отъ вѣроисповѣданій, а отъ совсѣмъ иныхъ вещей; они научаются жить въ согласіи и мирѣ съ иновѣрцами и иномыслящими вопреки различію вѣроисповѣданій. Разъединенныя въ религіозномъ отношеніи школы порождаютъ лишь рознь, высокомѣріе, презрѣніе къ людямъ, извращенныя понятія, суевѣріе, еретическія мысли, ненависть и тому подобныя чертовщины — совмѣстныя же школы возбуждаютъ единственно вѣрнымъ, а именно практическимъ путемъ: настоящую гуманность, истинную религіозность.

Такъ что упрекъ касательно религіознаго небреженія въ доступныхъ дѣтямъ всѣхъ вѣроисповѣданій школахъ обращается какъ разъ въ противоположную сторону.

„Народъ, обладающій лучшею школою — это передовой народъ; если онъ еще не сдѣлался имъ сегодня, то будетъ такимъ завтра,“ — какъ выразился Жюль Симонъ въ своей статьѣ о школѣ.

Мнѣніе Дистервега встрѣчено было съ великимъ восторгомъ единомышленниками и съ ужасомъ противниками. Несмотря на то борьба продолжалась и наконецъ, благодаря парламентской дѣятельности Іоанна Гальбена, состоялся компромиссъ. Согласно съ нимъ гамбургскому народу предоставляется семиклассная школа, въ которой на высшей ступени преподается одинъ изъ иностранныхъ языковъ, англійскій. Вслѣдствіе этого воспитанники учительской семинаріи пользуются обязательнымъ преподаваніемъ французскаго и англійскаго. Въ народныхъ школахъ вносится плата за ученіе до 24 марокъ въ три мѣсяца, смотря по оффиціально засвидѣтельствованному состоянію родителей. Неимущіе принимаются даромъ.— Такъ какъ бывшая маленькая республика до сихъ поръ ничего не дѣлала для народныхъ школъ и должна печься прежде всего о неимущихъ, то вытекающія изъ такихъ условій дурныя послѣдствія часто приводятся какъ доводы противъ принципа; надо ожидать впрочемъ, что дѣятельный и энергичный сенаторъ Ферсманъ настойчиво будетъ идти по избранному имъ современному реформаторскому пути. Главные противники этого принципа къ сожалѣнію встрѣчаются въ лагерѣ высшаго учительскаго сословія, не желающаго отстать даже отъ приготовительныхъ школъ, оттого что бюджетъ ихъ заведеній пользуется выгодными для нихъ условіями благодаря именно элементарнымъ училищамъ, такъ какъ въ нихъ назначена относительно высокая плата за ученіе, а элементарные учителя при этомъ получаютъ относительно скудный окладъ.

Гамбургскій учебный уставъ положилъ начало особаго рода нововведенію, состоящему въ основаніи учительскаго парламента, такъ называемаго школьнаго синода. Касающіяся этого новаго, весьма важнаго института, постановленія гласятъ:

1) Школьный синодъ состоитъ изъ старшинъ и постоянныхъ учителей общественныхъ школъ въ Гамбургской республикѣ. Сомнѣніе касательно правъ на должность члена предоставляется рѣшать верховному учебному вѣдомству. Школьный синодъ избираетъ своихъ членовъ большинствомъ голосовъ и самостоятельно установляетъ порядокъ дѣлопроизводства.

2) Школьный синодъ собирается по распоряженію главнаго учебнаго вѣдомства или по собственному усмотрѣнію для исполненія предписываемыхъ ему выборовъ (онъ имѣетъ выбрать двухъ членовъ въ главное учебное вѣдомство и по одному въ каждую изъ школьныхъ коммиссій), также для совѣщанія о требуемыхъ главнымъ учебнымъ вѣдомствомъ мнѣніяхъ и о представляемыхъ въ послѣднее самостоятельныхъ заявленіяхъ по поводу дѣлъ школы.—Главное учебное вѣдомство можетъ посылать въ собраніе коммиссаровъ, которымъ по ихъ требованію во всякое время разрѣшается слово.—

Назначаемые къ обсужденію предметы каждый разъ представляются президенту главнаго учебнаго вѣдомства по крайней мѣрѣ за 3 дня до собранія.—Такимъ предпочтительнымъ положеніемъ гамбургское сословіе учителей одолжено главнѣйше энергіи Θеодора Гофмана, вообще оказавшаго большія услуги новому порядку вещей. Примѣръ, поданный въ этомъ отношеніи Гамбургомъ заслуживаетъ всеобщаго подражанія.

Основанная въ 1827-мъ г. Дистервегомъ „Рейнская газета для воспитанія и преподаванія“ вела и энергично продолжала до настоящаго времени борьбу за всеобщую народную, точнѣе: за совмѣстную цѣлесообразно расчлененную въ себѣ національную школу. На сторонѣ теперешняго издателя этого органа, Вихарда Ланге, находится сомкнутая и дѣятельная партія въ Германіи. Стремленія этой партіи изложены вожакомъ ея въ рѣчи, произнесенной въ 1872-мъ г. на 20-мъ всеобщемъ собраніи нѣмецкихъ учителей. Ради важности этого дѣла изложимъ ее здѣсь въ подробности.

Нѣмецкая національная школа.

Уже нѣсколько лѣтъ тому назадъ созрѣло во мнѣ убѣжденіе, что наше отечество хотя и обладаетъ разнаго рода школами, но не имѣетъ еще дѣйствительной, по разумному плану составленной учебной системы; въ практически-педагогической области существуютъ правда единичныя постройки, но нѣтъ устроеннаго по принципамъ нѣмецкой педагогики и согласно потребностямъ практической жизни общаго зданія. И чѣмъ болѣе я углублялся въ исторію педагогики, тѣмъ яснѣе сознавалъ, что мы находимся на точкѣ историческаго поворота, требующаго органической перестройки общей системы школъ,—мало того, что въ области общественнаго воспитанія не можетъ быть и рѣчи о существенномъ успѣхѣ, пока мы не приступимъ къ сказанной общей постройкѣ.

Выяснивъ и точнѣе доказавъ порознь свои предложенія въ продолжаемой мною Дистерверговой Рейнской газетѣ для воспитанія и преподаванія, я, уступая требованьямъ, не безъ боязни изложилъ свои взгляды собравшимся въ числѣ нѣсколькихъ тысячъ учителямъ въ Гамбургѣ. Собраніе почти единогласно одобрило ихъ и безъ преній приняло выставленныя мною положенія.

Всѣ, поставившіе задачею своей жизни образованіе народа, всѣ мыслящіе и образованные люди, которые хотя бы и не были учителями, но строго обсуждаютъ благо всего общества и желаютъ содѣйствовать его пользѣ, должны исполниться гордаго сознанія, что попеченіе о образованіи людей все болѣе и болѣе усиливается. Отъ самой Калифорніи черезъ Европу и до Японіи, отъ Исландіи до

Африканскихъ пустынь стали уже обращать вниманіе на образованіе народныхъ массъ. По сю и по ту сторону канала возникло соревнованіе въ воспитательномъ дѣлѣ.

Не одна только педагогика, но и политическія и соціальныя науки, и философія громко проповѣдываютъ, что на грубость и невѣжество слѣдуетъ смотрѣть какъ на самое опасное и дорого стоющее чудовище въ странѣ, и что борьбу съ этимъ зміемъ надо считать священною, необходимою и вслѣдствіе условій современной жизни настоятельною борьбою.

Съ 1866-го г. стали даже утверждать, будто интеллигенція одерживаетъ побѣды. Прусскій шульмейстеръ, какъ выразились, одолѣлъ австрійскаго, а нѣмецкій—французскаго. Этимъ даже возгордились въ нашемъ лагерѣ; даже наша непригожая дѣвственница, 23-хъ лѣтняя регламентаторская педагогика покусилась увѣнчать лаврами свою пошатнувшуюся голову, но намъ поневолѣ пришлось сорвать съ нее это неподобающее ей украшеніе.

Вообще теперь еще рано гордиться, ликовать и украшаться; оттого что впереди еще много дѣла, и намъ предстоятъ чрезвычайныя, трудно разрѣшимыя задачи.

Пруссія сдѣлала починъ на поприщѣ нѣмецкой педагогики, что служитъ къ вѣчной славѣ этого верховоднаго государства въ Германіи. Руководясь вѣрнымъ взглядомъ на значеніе народнаго образованія, она при Фридрихѣ Вильгельмѣ уже заявила обязательное обученіе. Низвергнутая въ началѣ этого столѣтія геніемъ меча, Наполеономъ I, она избрала единственно вѣрный путь для своего возстановленія: путь высшаго образованія народа. Она широко раскрыла двери системѣ Песталоцци, этому безсмертному плоду сострадательной любви человѣческаго сердца, она до конца сороковыхъ годовъ текущаго столѣтія давала просторъ педагогическому порыву и стремленію, какого не видано было еще на свѣтѣ. Но къ сожалѣнію съ наступившими затѣмъ годами восторжествовалъ принципъ авторитета надъ свободнымъ развитіемъ, и стародавнее пагубное воспитаніе для предвзятой цѣли покушалось утвердиться въ ущербъ всеобщаго, естественнаго образованія. Глубокія раны нанесены были рвенію учителей, одушевленію воспитателей и образованію большинства, но, благодаря Богу, не неизлѣчимыя, не смертельныя раны. И теперь уже всѣ эти регламентарныя бѣдствія относятся къ отвергнутымъ въ принципѣ вопросамъ, хотя еще не совсѣмъ улеглась поднявшаяся вслѣдствіе этого нежданнаго насильственнаго удара зыбь житейскаго волненія.—Въ области такъ называемыхъ высшихъ школъ экзаминаціоннымъ уставомъ отъ 6-го октября 1859-го г. къ признаваемымъ правительствомъ высшимъ учебнымъ заведеніямъ пріурочено было возникшее въ прошломъ

столѣтіи во Франковскихъ заведеніяхъ въ Галле реальное училище и начертана категорическая таблица для этихъ заведеній. Какъ въ гимназіи, такъ и въ этомъ училищѣ назначены, начиная съ шестого и до перваго, 6 классовъ; въ I, II и III изъ нихъ двугодичные курсы; какъ въ гимназіи, такъ и въ реальной школѣ полагалось основательно изучить латинскій языкъ, въ первой изъ нихъ сверхъ того греческій, исторію и математику, а въ послѣдней математику, естественныя науки, исторію и новѣйшіе языки. Слѣдовало ожидать поэтому, что такимъ образомъ будетъ заявлена и признана полная равноправность реалистическаго и гуманистическаго принциповъ, что способные къ научнымъ занятіямъ люди распадутся на двѣ половины, изъ коихъ одна предназначена для гуманистическаго идеализма, а другая болѣе для идеалистическаго реализма.—Но, какъ кажется, еще не дошли до этого вѣрнаго сознанія. Система правъ и преимуществъ, проникнувъ въ высщія школы, та система, что въ послѣднее время принимаетъ все болѣе широкое, съ педагогической точки зрѣнія все болѣе опасное значеніе, обнаружила несостоятельность полумѣръ, какими грѣшитъ упомянутый выше экзаминаціонный уставъ. Реальнымъ училищамъ закрытъ доступъ въ университетъ, и ихъ низвели въ подготовительное заведеніе для младшихъ чиновниковъ. Такимъ образомъ съ самого начала присудили это заведеніе къ бѣдственному, поскудному прозябанію. При такомъ ограниченіи оно никогда и не могло бы оправиться на дѣлѣ, еслибъ не существовало еще одного преимущества, которому присуща поистинѣ ужасающая сила и которое своимъ значеньемъ чрезвычайно превосходитъ всѣ остальныя права: мы разумѣемъ право на одногодовую службу волонтеровъ въ арміи. Это право пристегнули недавно къ успѣшному посѣщенію втораго класса обоихъ упомянутыхъ заведеній. Чѣмъ сильнѣе гнетъ военной службы, тѣмъ бо́льшую притягательную силу обнаруживаетъ это преимущество. Даже самыя бѣдныя общины порывались основать высшую школу, если и не гимназію, то по крайней мѣрѣ реальное училище—не вслѣдствіе стремленія къ образованію и научнаго побужденія, но съ цѣлью добиться для дѣтей права одногодовой службы. Населеніе такъ называемыхъ среднихъ школъ, само собою разумѣется, продиралось въ высшія заведенія; даже такъ называемая народная школа лишилась своихъ лучшихъ элементовъ. Гимназіи и реальныя училища выростали словно грибы. А что сталось съ народною школою? На нее не оказалось денегъ для дальнѣйшаго развитія. Она, какъ была, такъ и осталась педагогическимъ заморыщемъ, котораго не удостоивали болѣе строгаго и основательнаго попеченія. Но такимъ образомъ потокъ высшаго образованія съ самаго почина направленъ былъ въ ложное русло; высшія школы, по остроумному

выраженію Штиля, заражены были внизу водянкою, а вверху чахоткой. Изъ низшаго отдѣленія второго класса послѣдовало всеобщее выселеніе тѣхъ изъ учениковъ, которые добивались не научнаго образованія, а лишь преимуществъ по рекрутской повинности. Школы относительно успѣховъ своихъ были заторможены и придавлены, въ мыслящемъ классѣ народа возникъ ропотъ на свойства того образованія, какое искатели преимуществъ переносили съ собою въ практическую жизнь. То былъ обломокъ научнаго образованія, оказавшійся вполнѣ несостоятельнымъ съ точки зрѣнія какъ науки, такъ и практической жизни. Бѣдные молодые люди могли и теперь еще могутъ возгласить вмѣстѣ съ Фаустомъ: „Что намъ нужно, того мы не знаемъ, а что знаемъ, то намъ совсѣмъ не нужно.„

Знаменательно, что ропотъ мыслящихъ въ народѣ возбудилъ тотчасъ же къ борьбѣ не противъ всей учебной организаціи, а лишь противъ латинскаго преподаванія въ реальномъ училищѣ, казавшагося совершенно излишнимъ и замѣнимымъ лучшими образовательными средствами, хотя прусское правительство уже въ декабрѣ 1860-го г. разрѣшило реальное училище II-го разряда съ 6-ью классами и съ двугодичнымъ курсомъ въ I-мъ классѣ, которое, какъ извѣстно, можетъ совсѣмъ отмѣнить у себя латинскіе уроки. Одинъ годъ ученія въ первомъ классѣ этого заведенія даетъ уже право на одногодовую службу.

Вотъ мы пока до чего дошли. А теперь, понуждаемые все еще существующими, вопіющими недостатками, мы опять приступаемъ къ кореннымъ измѣненіямъ. Вожакомъ является членъ учебнаго совѣта въ Берлинѣ д-ръ Гофманъ, хотя и онъ еще не рѣшается вполнѣ послѣдовательно и сообразно съ принципомъ идти впередъ. Наконецъ-то и онъ понялъ, что сознано уже многими: а именно, что вслѣдствіе педагогическихъ, народно-хозяйственныхъ и нравственныхъ причинъ слѣдуетъ наконецъ въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ прекратить погоню за преимуществами. Потому что так называемые искатели правъ, вообще поступающіе въ практическую жизнь, получаютъ неудовлетворительное образованіе для послѣдней; эти ученики, составляя часто двѣ трети всего состава названныхъ школъ, тормозятъ успѣхи послѣднихъ и принижаютъ ихъ дѣятельность; въ странѣ распространяется ложное мнѣніе, будто дѣйствительно многіе обладаютъ охотою и способностями къ научному образованію, тогда какъ всѣмъ извѣстно, что эти свойства составляютъ достояніе относительно весьма немногихъ. При этомъ бѣдняки лишены преимуществъ въ арміи, которыми думали было надѣлить одну только интеллигенцію, а денежный мѣшокъ, который мнили обезоружить отмѣною рекрутскихъ квитанцій, все-таки пробирается заднимъ крыльцомъ.

Очистку гимназіи и реальной школы отъ искателей правъ легко исполнить. Для этого достаточно, какъ я уже не разъ пояснялъ въ Рейнскай газетѣ, постановить свыше, чтобы впредь свидѣтельство на одногодовую службу выдавалось только представившимъ аттестатъ зрѣлости. А такой плодъ недосягаемъ для тѣхъ, у кого нѣтъ ни дарованія, ни охоты къ научному образованію; потому они и не рѣшатся на рискованный скачокъ за этимъ зеленымъ виноградомъ. Мои сослуживцы по гимназіямъ и реальнымъ училищамъ всѣ сознаютъ конечно приводимые мною недостатки; однако въ нихъ страннымъ образомъ не пробуждается требованье предлагаемаго мною радикальнаго исцѣленія—частью, можетъ быть, оттого что довольство вслѣдствіе упомянутой водянки въ ихъ заведеніи въ значительной степени перевѣшиваетъ въ нихъ неудовольствіе по поводу существующей вверху чахотки, частью также оттого, что имъ кажется невыносимымъ требованье заниматься преподаваніемъ въ ненастоящихъ научныхъ заведеніяхъ.

И дѣйствительно, если-бъ предлагаемое нами постановленіе было обнародавано, то обокъ съ гимназіей и реальнымъ училищемъ должна возникнуть школа третьяго рода,—такая школа, которая обезпечила бы всѣхъ покинувшихъ вслѣдствіе этого постановленія гимназію и реальное училище, оттого что они не обладаютъ ни охотою, ни способностью къ научному образованію. Возникшее въ 1860-мъ г. реальное училище II-го разряда отнюдь не такого рода школа; потому вопервыхъ, что она тоже заражена недугомъ погони за преимуществами, такъ какъ первоклассники низшаго отдѣленія получаютъ упомянутое свидѣтельство; а вовторыхъ, она не въ состояніи доставить и развить тотъ родъ образованія, который составляетъ нашу національную потребность. Мы такого мнѣнія: гимназія и реальное училище должны быть вполнѣ уравнены. Ученикъ послѣдняго долженъ получить право поступить не только на философскій факультетъ—это онъ и безъ того можетъ вслѣдствіе недавно вышедшаго временного постановленія прусскаго правительства,—но также и на медицинскій и на камеральный. Вообще слѣдовало бы поступать по возможности либеральнѣе относительно допущенія къ экзаменамъ и не допытываться опасливо, какимъ путемъ испытуемый пріобрѣлъ свое знаніе и умѣнье, а напротивъ, довольствоваться дѣйствительнымъ доказательствомъ усвоенныхъ имъ научныхъ свѣдѣній. Такимъ образомъ оправдается и психологія, доказывающая двойное направленіе въ человѣческихъ способностяхъ, и удовлетворятся запросы современной жизни съ ея дѣйствительными, неизбѣжными потребностями. Тогда прекратится борьба между гуманизмомъ и реализмомъ, и благородное соревнованіе между гуманистическими и реалистическими заведеніями послужитъ лишь во

благо всему обществу. Вмѣстѣ съ тѣмъ окончится также споръ по поводу преподаванія латини. Очищенное отъ чуждыхъ ему элементовъ реальное училище сможетъ и должно будетъ обратить надлежащее вниманіе на латинскій языкъ. Оно сможетъ, оттого что въ такомъ случаѣ ему не придется имѣть дѣло съ толпою бездарныхъ учениковъ; оно должно, оттого что занятіе науками немыслимо безъ основательнаго знанія латинскаго языка.

Обокъ съ гимназіей и реальнымъ училищемъ должна возникнуть особаго рода школа, которую д-ръ Гофманъ почтилъ чисто наружнымъ, ничего незначащимъ прозвищемъ средняго училища, но которую я не разъ предлагалъ назвать „нѣмецкою школою. Это названіе опредѣляется всѣмъ, что по нашему мнѣнію отвѣчаетъ современнымъ условіямъ, а слѣдовательно и необходимымъ устройствомъ новаго учебнаго заведенія. Въ гимназіи настоящимъ средоточіемъ всякаго преподаванія должны служить Греція и Римъ, въ реальныхъ училищахъ математика и естественныя науки, а въ нѣмецкой школѣ—отечество. Итакъ въ средоточіе, около котораго все остальное кристаллизуется и группируется, слѣдуетъ поставить нѣмецкій языкъ и его литературу, германскую исторію и географію. Нѣмецкая педагогика и дидактика, принявшая со временъ Песталоцци дивный размахъ и развившаяся до высокой степени, должна развернуть здѣсь всю свою мощь. Руководящею мыслью да господствуетъ главное требованье нѣмецкой педагогики, чтобы эта школа была не просто училищемъ, но чтобы она обнимала всего человѣка по всѣмъ направленіямъ его способностей. Вмѣстѣ съ образованіемъ ума и воли на первый планъ должно выступить также образованіе чувства и прежде всего тѣлесной силы и ловкости, именно такъ, чтобы это тѣлесное образованіе явилось цѣлесообразной, всесторонней и достаточной подготовкой, удовлетворяющей требованьямъ предстоящей впереди военной службы. Между теперешними научными требованьями отъ одногодового волонтера и предстоящими боевыми дѣлами существуетъ лишь посредственная, слабая связь; мало того, преувеличенное умственное образованіе, расширившееся нынѣ поистинѣ въ такой степени, что, угрожая тѣлесному развитію, выходитъ прямымъ противодѣйствіемъ боевой способности. Потому что воинъ нуждается не только въ интеллигенціи, но также и въ окрѣпшемъ и сильномъ, закаленномъ и ловкомъ тѣлѣ, а прежде всего онъ необходимо долженъ исполниться горячей любви къ отечеству и ревностной преданности ему. До какой степени ухудшилось тѣлесное развитіе въ нашихъ высшихъ школахъ, это видно изъ статистическихъ указаній д-ра Энгеля, по которымъ изъ 130,000 молодыхъ людей, получившихъ въ Пруссіи право одногодовой служ-

бы, годными на послѣднюю оказались всего только 35 процентовъ. Такіе выводы вопіютъ къ небу!

Въ нашей „нѣмецкой школѣ" ученики обучались бы примѣрно до 16-тилѣтняго возраста. Выдержавшимъ выпускной экзаменъ слѣдуетъ даровать такія же преимущества въ арміи, какъ и окончившимъ курсъ въ гимназіи или реальномъ училищѣ. Въ такомъ случаѣ выдаваемое на право свидѣтельство и послужитъ главнѣйше отличнымъ образовательнымъ рычагомъ.

Установить нормальный учебный планъ для всѣхъ мѣстностей въ Германіи относительно „нѣмецкой школы" оказывается ни удобоисполнимымъ, ни полезнымъ. Относительно выбора образовательнаго матеріала, если онъ не находится въ ея собственномъ средоточіи, ей слѣдуетъ сообразоваться съ мѣстными потребностями; она должна сложиться иначе въ торговомъ городѣ, нежели въ фабричномъ краѣ. Необходимо только согласиться насчетъ извѣстныхъ началъ. Въ этомъ отношеніи главное требованье и состоитъ именно въ центральномъ положеніи всѣхъ знаній способныхъ возбудить любовь къ отечеству и упомянутыхъ уже мною, затѣмъ, — въ примѣненіи раціональнаго, гевристическаго, генетическаго способа преподаванія, наконецъ въ широкомъ образованіи души и тѣла. Около этого средоточія группируются одинъ или два новыхъ языка, смотря по потребностямъ,—французскій и англійскій, элементарная математика и естественныя науки. Я не упоминаю о преподаваніи закона Божія, оттого что это не составляетъ особенности „нѣмецкой школы," но имѣетъ призваніе, а въ благопріятныхъ случаяхъ также и силу округлить и завершить общее образованіе человѣка во всѣхъ высшихъ школахъ.

Теперь намъ предстоитъ обратить вниманіе на учрежденіе, которое съ чисто педагогической точки зрѣнія оказывается рѣшительною несправедливостью. Я разумѣю устройство особыхъ элементарныхъ классовъ при высшихъ школахъ. Господа ученые присвоиваютъ себѣ элементарное обученіе, въ которомъ они обыкновенно ничего не понимаютъ, и стараются даже убѣдить публику, что они въ шестомъ классѣ могутъ съ успѣхомъ вести только тѣхъ учениковъ, которые обучались въ ихъ такъ называемыхъ приготовительныхъ школахъ. Такое заявленіе служитъ само себѣ осужденіемъ; вѣдь господа ученые въ области элементарнаго обученія вѣрно не открыли еще философскаго камня. Упомянутое учрежденіе въ сущности одолжено своимъ существованіемъ единственно своекорыстію. Все дѣло въ томъ, что, предоставляя преподаваніе въ переполненныхъ элементарныхъ классахъ голодающимъ элементарнымъ учителямъ, хотятъ тѣмъ самымъ поднять классы высшихъ школъ, которые на верхнихъ ступеняхъ обходятся конечно весьма дорого. Но

своекорыстіе не имѣетъ никакого права голоса въ дѣлѣ воспитанія. Приготовительныя школы слѣдуетъ устранить, оттого что онѣ содѣйствуютъ отдѣленію дѣтей достаточныхъ родителей отъ неимущихъ и сверхъ того подаютъ поводъ къ разнымъ предразсудкамъ и сектаторскому духу. Основою для всѣхъ высшихъ заведеній должна служить одна единственная сама въ себѣ по разумнымъ началамъ расчлененная всеобщая элементарная школа. И эта основа должна получить болѣе широкіе противъ существовавшихъ доселѣ размѣры. Элементарное обученіе безъ всякаго ущерба для высшаго преподаванія можно бы преспокойно продлить примѣрно до двѣнадцатилѣтняго возраста. Противъ этой перемѣны возстаютъ обыкновенно и выводятъ на арену разные мнимые доводы, оттого что къ такому противодѣйствію побуждаетъ сила привычки и присущая человѣческой природѣ коснѣющая способность. Въ мою 25-тилѣтнюю учительскую практику мнѣ Богъ вѣсть какъ часто случалось видѣть, какъ легко ввести способныхъ учениковъ въ болѣе трудные предметы преподаванія, а именно въ древніе языки, лишь бы приступить къ обученію въ такой возрастъ, когда ученикъ пріобрѣлъ уже твердую основу въ родномъ языкѣ, развилъ въ себѣ способность понимать и работать и когда въ немъ пробудилось уже научное стремленіе.— Расширеніе элементарнаго преподаванія и потому уже оказывается желательнымъ, даже необходимымъ, что дѣтямъ и родителямъ надо дать время оглядѣться, оріентироваться въ дѣлѣ образованія, учителямъ и ученикамъ необходимо узнать въ элементарной школѣ, насколько и въ какомъ направленіи дѣти оказываются способными, и родители должны имѣть время рѣшить, хотятъ ли они, смотря по способностямъ ихъ дѣтей, поручить ихъ „нѣмецкой школѣ", реальному училищу или гимназіи. До сихъ поръ относительно этого назначенія господствуютъ лишь эгоизмъ и педагогическая распущенность. Родители руководятся большими или меньшими правами, какими надѣляетъ школа. Если у отца достаточно денегъ, то, само собою разумѣется, онъ отдаетъ своего сына въ одну изъ высшихъ школъ, если у него двое сыновей, одинъ, умнѣе, а другой ограниченнѣе, и если въ мѣстѣ жительства его находятся гимназія и реальное училище, то умнаго онъ отдаетъ въ гимназію, а глупаго въ реальную школу. А высшія, собственно научныя заведенія безъ разбора принимаютъ всѣхъ, кого предлагаютъ имъ. Впредь къ нимъ слѣдуетъ посылать только тѣхъ, которымъ элементарная школа выдала свидѣтельство дѣйствительно научныхъ дарованій.

Итакъ, мы требуемъ для общей организаціи системы нѣмецкихъ школъ всеобщее элементарное училище, въ которомъ ученики обучались бы примѣрно до двѣнадцатилѣтняго возраста. Верхній ярусъ зданія, система высшихъ заведеній распадается на „нѣмецкую школу,

реальное училище и гимназію. Во всѣхъ высшихъ заведеніяхъ аттестаты зрѣлости даютъ право на одногодовую военную службу. Никто не получаетъ этого преимущества не окончивъ вполнѣ курса въ которой нибудь изъ высшихъ школъ. Такъ какъ правительство принуждаетъ родителей сообщить дѣтямъ образованіе, доставляемое всеобщею элементарною школою, то оно и не вправѣ требовать платы за обученіе этого рода. Я знаю, что въ этомъ отношеніи мнѣнія расходятся, но на мой взглядъ логическая послѣдовательность въ такомъ случаѣ находится на сторонѣ противниковъ платы за ученіе. Во всѣхъ высшихъ школахъ взимается плата, такъ какъ относительно гимназій и реальныхъ училищъ понужденіе прекращается вполнѣ, а относительно „нѣмецкой школы" отчасти. Пусть тутъ премія одногодовой службы и обнаруживаетъ свою притягательную силу. Желательно однако, чтобы каждый изъ способныхъ учениковъ элементарной школы былъ принятъ въ высшее заведеніе, хотя бы онъ и не былъ въ состояніи платить за это. Мы въ нашихъ прогрессивныхъ культурныхъ государствахъ снабжаемъ каждаго правомъ, по своему желанію пользоваться дарованными ему отъ природы способностями; ступимъ еще шагъ впередъ и дадимъ каждому человѣку возможность, развить по желанію эти способности, но лишь соразмѣрно присущей имъ интензивности, самородной силѣ. Если намъ дѣйствительно удастся совершить этотъ исполинскій поступательный шагъ, мы не безплодно поспособствуемъ къ рѣшенію висящаго надъ нами подобно Дамоклову мечу соціальнаго вопроса!

Элементарное училище въ связи съ нѣмецкимъ составитъ нашу національную народную школу. То, что мы до сихъ поръ называли народною школою, было не что иное какъ сельскимъ училищемъ и городскою школою для бѣдныхъ. Названіе основывалось на пагубномъ смѣшеніи понятій „народа" и „бѣдности". Мужики и бѣдняки не составляютъ еще народа въ общемъ значеніи, точно такъ же какъ одни ремесленники не образуютъ еще всего сословія рабочихъ. Мы всѣ рабочіе, и мы всѣ народъ, и ни одинъ изъ классовъ общества не вправѣ присвоить себѣ исключительно названіе „народъ". Еслибъ намъ слѣдовало опредѣлить, что мы разумѣемъ подъ „народною школою", то мы сказали бы: *это такое образовательное заведеніе, въ которомъ всѣ дѣти народа безъ различія званія и состоянія ихъ родителей должны получить элементарное образованіе, а сверхъ того могутъ также пріобрѣсти и высшее при посредствѣ обученія современнымъ образовательнымъ элементамъ, особенно отечественнымъ.*

Устройство такой народной школы сопряжено съ трудностями, мы знаемъ это; но одолѣть такія трудности—стóитъ усилія всѣхъ

благородныхъ людей. Въ большихъ городахъ вращаются такъ называемые „подонки народа“, съ которыми едва возможно справиться при помощи одного только обученія въ школѣ. Для дѣтей, выходящихъ изъ этихъ мрачныхъ низменностей, единственнымъ спасительнымъ средствомъ оказывается удаленіе отъ семействъ, а потому при народной школѣ необходимы еще особыя воспитательныя и исправительныя заведенія. Въ деревнѣ встрѣтится много препятствій для устройства нашей „нѣмецкой школы“, такъ какъ въ ней должны быть совмѣщены дѣти разныхъ, часто далеко другъ отъ друга удаленныхъ мѣстностей. Даже въ кантонѣ Цюрихѣ это неудобство сильно тормозитъ дѣло. Но я думаю, наступитъ время, когда общество, въ виду своихъ собственныхъ, хорошо понятыхъ интересовъ, успѣетъ устранить всякія подобнаго рода препоны. А пока деревнѣ существенно послужило бы въ пользу ужь то, что способные, научно образованные учителя будутъ назначаться не только въ городскую, но также и въ сельскую школу.

Мы касаемся тутъ послѣдняго важнаго обстоятельства нашего обсужденія, а именно образованія учителей. Какъ въ Германіи до сихъ поръ не было настоящей народной школы, а существовало только училище для мужиковъ и бѣдняковъ, такъ точно и не было настоящаго сословія народныхъ учителей. Въ области образованія юношества стояли напротивъ того двѣ строго отдѣленныя другъ отъ друга касты,—литераторовъ и нелитераторовъ, ученыхъ и неученыхъ, студентовъ и семинаристовъ. Происхожденіе этого духа кастъ легко объясняется, если обратить вниманіе на историческій ходъ въ практически-педагогической области. Но такой взглядъ на прошедшее отвлекъ бы насъ черезъ-чуръ далеко. Здѣсь достаточно будетъ подтвердить, что пропасть раздѣлявшая доселѣ сословіе нѣмецкихъ учителей на двѣ неравныя части и притомъ такъ, что между послѣдними нѣтъ даже никакого сообщенія, стала просто нестерпимою. А именно вопервыхъ по педагогическимъ причинамъ. Можно ли въ самомъ дѣлѣ согласиться, что сельскій учитель долженъ быть менѣе образованъ нежели городской? Я полагаю, что воспитывать и образовывать людей вездѣ одинаково священное призваніе и трудное дѣло, притомъ наиболѣе трудное тамъ, гдѣ отвѣтственность всею тяжестью своею ложится на плечи только одного или немногихъ людей. Вѣдь дѣло состоитъ не въ большемъ или меньшемъ количествѣ употребляемаго въ школѣ матеріала, напротивъ, тамъ болѣе чѣмъ гдѣ либо требуется и желательно искусство въ дѣлѣ воспитанія и преподаванія. Я уже нѣсколько разъ обращалъ вниманіе на то, какъ опасно сельскихъ и городскихъ священниковъ образовать различно, заставить послѣднихъ изучать науки, а первымъ вдолбить лишь популярныя проповѣди для сельскаго употребленія. Всякій

священникъ долженъ быть научно-образованный человѣкъ, всякій изъ нихъ долженъ изучать библію. Точно такъ же и всякій учитель да будетъ научно-образованнымъ человѣкомъ и всякій изъ нихъ да изучаетъ человѣческую натуру. И въ самомъ дѣлѣ, наступитъ время, когда всякій разсудительный человѣкъ будетъ изумляться тому, что могли хоть на одинъ только мигъ терпѣть нелѣпицу учительскихъ кастъ.—Во вторыхъ, отмѣна послѣднихъ предписывается также потребностью сословія учителей. Учителя требуютъ хлѣба и они поистинѣ имѣютъ право на это. Но вѣдь не хлѣбомъ однимъ будетъ жить человѣкъ. Элементарный учитель до сихъ поръ лишенъ почти всякой надежды на повышеніе и почести. Въ рѣдкихъ случаяхъ развѣ удается ему перескочить черезъ ужасную пропасть, отдѣляющую его отъ ученаго сослуживца, который съ своей стороны обыкновенно съ сожалѣніемъ смотритъ на сельскаго учителя. Послѣдній такъ и остается педагогическимъ подслужникомъ, заморышемъ, которому достаются лишь падающія съ обильныхъ господскихъ столовъ крохи. Въ настоящее время голодъ выдвигаетъ на первый планъ требованье хлѣба; но столь же важно и требованье лучшаго, болѣе равномѣрнаго, болѣе широкаго и глубокаго образованія учительскаго сословія. Пока не сдѣланъ этотъ поступательный шагъ, до тѣхъ поръ элементарный учитель въ городахъ тщетно будетъ добиваться наружнаго равенства, съ его ученымъ сослуживцемъ, а сельскій—того же равенства съ приходскимъ священникомъ. Одно только высшее образованіе даетъ право на аристократію, и упорство со стороны менѣе образованнаго человѣка подчиниться послѣдней представляется беззаконною глупою спѣсью. Для устраненія всѣхъ золъ, причиняемыхъ пропастью, раздѣляющею все сословіе нѣмецкихъ учителей, остается одинъ только спасительный путь: а именно болѣе высокое образованіе народныхъ учителей. Они впредь должны быть образованы настолько, чтобы имъ можно было вполнѣ поручить нашу „національную школу“. Ни одного изъ нихъ не слѣдуетъ допускать въ высшіе классы нѣмецкой школы, если онъ не обучалъ еще въ низшихъ азбукѣ, и ни одному изъ стоящихъ внизу да не преграждается путь къ верху. Даже переходъ въ остальныя высшія заведенія да не затрудняется никому безъ нужды и преднамѣренно. Какъ въ области высшаго образованія вообще, такъ и учительскаго въ частности должно быть два направленія: а именно, гуманистическаго идеализма и идеальнаго реализма. Согласно съ этимъ и необходимы отвѣчающія такому двоякому направленію научныя заведенія для образованія учителей. Одно только научное образованіе можетъ оказаться недостаточнымъ впослѣдствіи для удовлетворительнаго исполненія должности воспитателя и учителя. Но еще много воды утечетъ до тѣхъ поръ, пока не воз-

никнутъ заведенія для образованія учителей, какія настоятельно требуются какъ преуспѣвшею педагогическою наукою, такъ и современными потребностями. Слѣдовало бы пока ввести въ семинаріяхъ болѣе высшее образованіе и обучать семинаристовъ новѣйшимъ языкамъ, французскому и англійскому. Здѣсь въ Гамбургѣ и сдѣланъ уже похвальный этому починъ.

Всѣ вообще успѣшныя предпріятія, какія въ нашей области представляются крайне необходимыми просвѣтленному сознанію, могутъ быть исполнены конечно не безъ значительныхъ денежныхъ средствъ, и Гнейстъ правъ, называя вопросъ организаціи школъ денежнымъ вопросомъ и считая всякія обсужденія, не опирающіяся на требованіи денегъ, празднымъ времяпровожденіемъ. „Этотъ проклятый металлъ“, какъ выразился уже Балтазаръ Шуппій, „мѣшаетъ многимъ благимъ начинаніямъ“. Принявъ однако въ разсчетъ, сколько денегъ добывается людьми для того только, чтобы оборониться другъ отъ друга, мы исполняемся отрадною надеждой, что люди добудутъ также денегъ для того, чтобы какъ слѣдуетъ образовать другъ друга, тѣмъ болѣе что такое непомѣрное вооруженіе къ Европѣ не можетъ продолжаться вѣчно.

Я окончилъ свои соображенія. Мнѣ ставили въ упрекъ, что я во всеобщихъ собраніяхъ нѣмецкихъ учителей то и дѣло возвращаюсь къ вопросу объ организаціи—это, какъ мнѣ кажется, несправедливо; вѣдь въ этомъ вопросѣ заключается альфа и омега, начало и исходъ всякаго добра. Основанная на антропологіи педагогика подвигается впередъ твердымъ шагомъ, а относительно методики пока не предвидится никакого измѣненія въ принципахъ—развѣ станутъ созидать далѣе, опираясь на Фребелевскихъ началахъ, что и предстоитъ, можетъ быть, въ недальнемъ будущемъ. Все совершившееся доселѣ въ области организаціи одолжено своимъ осуществленьемъ частью историческому развитію, достигшему теперь своей поворотной точки, но большею частью вмѣшательству власть имѣющихъ, а также притягательной силѣ системы преимуществъ. Въ области педагогической практики имѣются единичныя величественныя постройки, но нѣтъ основаннаго на вѣрныхъ принципахъ связнаго общаго зданія. И пока не добьемся послѣдняго, до тѣхъ поръ въ области народнаго образованія никакой существенный успѣхъ немыслимъ. Но сооруженіе этого зданія неизбѣжно сопровождается рѣшеніемъ всѣхъ остальныхъ педагогическихъ вопросовъ составляющихъ злобу дня.

Я прошу наконецъ всѣхъ согласныхъ съ моими воззрѣніями принять слѣдующія положенія:

1) Необходимо, чтобы вопросъ объ организаціи школъ получилъ путемъ имѣющихся въ виду учебныхъ уставовъ какъ въ Пруссіи,

такъ и въ остальныхъ германскихъ странахъ, по возможности въ скоромъ времени рѣшеніе, отвѣчающее принципамъ нѣмецкой педагогики и потребностямъ соціальной жизни.

2) Школа естественнымъ образомъ распадается на элементарную и высшую, а послѣдняя на нѣмецкую школу, реальное училище и гимназію.

3) Въ элементарной школѣ не вносится платы за ученіе, а въ нѣмецкой платятъ только въ двухъ высшихъ классахъ. Переходъ элементарнаго ученика въ одну изъ категорій высшихъ школъ и его восхожденіе въ послѣдней да зависитъ единственно лишь отъ дарованія ученика, но отнюдь не отъ званія и состоянія родителей.

4) Связанныя доселѣ съ высшими заведеніями такъ называемыя приготовительныя школы должны быть уничтожены. Элементарное обученіе слѣдуетъ продлить до двѣнадцатилѣтняго возраста мальчика.

5) Гимназія и реальное училище имѣютъ быть вполнѣ равноправными научными заведеніями.

6) Элементарная и нѣмецкая школы въ ихъ связи составляютъ нѣмецкую національную школу.

7) Подобно тому какъ въ гимназіи всѣ предметы преподаванія группируются около древнеклассическихъ языковъ, а въ реальномъ училищѣ около математики и естественныхъ наукъ, точно такъ же и въ нѣмецкой школѣ—около предметовъ, которые наиболѣе способны возбудить и оживить любовь къ отечеству, поднять боевую силу народа и снабдить средствами для исполненія такъ называемыхъ гражданскихъ должностей.

8) Преимуществомъ одногодовой службы да пользуются впредь только ученики, получившіе аттестатъ зрѣлости въ которой либо изъ высшихъ школъ.

9) Образованіе сословія нѣмецкихъ учителей распадается на гуманистическое и реальное. Всѣ нѣмецкіе учителя впредь должны получить основательное научное, и сверхъ того теоретически и практически педагогическое образованіе.

10) И теперь уже надлежитъ существенно поднять научныя требованья въ семинаріяхъ. Семинаристы должны обучаться англійскому и французскому языкамъ.

11) Правительство да устроитъ исправительныя и спасительныя заведенія для тѣхъ изъ дѣтей бѣдныхъ родителей, которыхъ окажется необходимымъ удалить изъ семейства.

12) Въ деревняхъ также слѣдуетъ открыть учебныя заведенія, принадлежащія къ категоріи нѣмецкихъ школъ.

Вожакомъ многихъ противниковъ нѣмецкой школы является Фридрихъ Гофманъ, творецъ „среднихъ школъ“. Теоретическіе доводы этого умнаго и энергичнаго мужа легко опровергнуть и они дѣйствительно опровергнуты „Рейнскою газетою.“ На самомъ же дѣлѣ этотъ въ высшей степени гуманный педагогическій двигатель весьма отрадно сближается съ своими противниками. Потому что во второмъ, въ 1875-мъ г. къ Берлинскому магистрату обращенномъ заявленіи онъ дѣлаетъ слѣдующія реформаторскія предложенія:

1) Всѣ дѣти пользуются первоначальнымъ обученіемъ въ трехъ восходящихъ классахъ съ одногодовымъ курсомъ, учебный планъ которыхъ въ сущности одинъ и тотъ же для всѣхъ школъ, какъ для высшихъ такъ и для низшихъ (Гофманъ требуетъ разъединенія дѣтей смотря по состоянію родителей!), съ тѣмъ чтобы каждый изъ нихъ разѣлялся на два параллельныхъ класса. Дѣти, твердо усвоившіе себѣ уроки этихъ 3 классовъ не позже какъ на десятилѣтнемъ возрастѣ, составляютъ первое, а всѣ остальныя второе отдѣленіе народной школы. Въ первомъ отдѣленіи 4, во второмъ 3 класса съ одногодовымъ курсомъ въ каждомъ; высшая школа, начиная съ низшаго класса, вводитъ у себя французскій языкъ, какъ новый учебный предметъ, и измѣняетъ также цѣль и способъ преподаванія въ предметахъ общихъ съ первымъ отдѣленіемъ, какъ то оказывается необходимымъ вслѣдствіе присовокупленія французскаго и успѣховъ ея учениковъ вообще. Для немногихъ учениковъ, которые затѣмъ удовлетворительно прошли уроки своего отдѣленія, находясь еще въ возрастѣ обязательнаго обученія, вполнѣ достаточны высшіе существующіе нынѣ классы.

2) Всѣ дѣти народной школы, вполнѣ прошедшіе не позже какъ на десятилѣтнемъ возрастѣ всѣ уроки трехъ низшихъ классовъ народной школы и оказавшіе по единогласному рѣшенію учительской коллегіи отличныя способности, переводятся въ среднее учебное заведеніе; здѣсь они увольняются отъ платы, начиная со дня ихъ поступленія до окончанія срока обязательнаго для нихъ обученія и отсылаются назадъ въ народную школу, если провинятся въ чемъ либо, что и для остальныхъ учениковъ имѣло бы слѣдствіемъ исключеніе изъ школы. Если на 15-томъ году отъ роду они не достигли отвѣчающаго этому возрасту класса, то они выпускаются изъ школы; въ противномъ случаѣ, и притомъ если по рѣшенію учительской коллегіи они здѣсь такъ же оказались способными, прилежными и благонравными учениками, то остаются въ высшей школѣ и освобождаются отъ платы до того срока, въ какой учебная цѣль школы можетъ быть достигнута прилежными и даровитыми учениками; сверхъ того въ, случаѣ нужды, они получаютъ необ-

ходимое на содержаніе ихъ пособіе, но конечно также съ условіемъ, что своимъ поведеніемъ окажутся достойными благодѣянія.— Мы видимъ, что поборникамъ совмѣстной національной школы нечего и желать лучшаго и болѣе благопріятнаго противника, нежели Фридрихъ Гофманъ.

Къ друзьямъ защитниковъ совмѣстной нѣмецкой націанальной школы принадлежатъ нѣкоторые изъ политикоэкономовъ. Между ними первое мѣсто занимаетъ Георгъ Гиртъ, издатель „Лѣтописи нѣмецкой имперіи“. Въ своемъ въ 1873-мъ г. появившемся сочиненіи „О народномъ образованіи и равноправности“, онъ смотритъ на школьный вопросъ какъ на часть соціальнаго вопроса, и по его мнѣнію рѣшеніе послѣдняго въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ рѣшенія перваго. Соціальный вопросъ по его словамъ имѣетъ слѣдующее значеніе: „Что дѣлать намъ для того, чтобы въ связанномъ политическими узами, въ живущемъ подъ общимъ урядомъ и законодательствомъ обществѣ всѣ части его достигли отвѣчающаго ихъ естественнымъ наклонностямъ отраднаго развитія, такъ чтобы ни одинъ членъ не усиливался въ ущербъ другому, чтобы бѣдность, нищета и угрожающее недовольство цѣлыхъ классовъ уступили мѣсто по возможности равномѣрному, согласному съ достоинствомъ человѣка существованію всѣхъ вообще?“ И въ самомъ дѣлѣ цѣлые классы народа живутъ въ бѣдности и нищетѣ—не оттого что они сами впали въ это бѣдственное состояніе, а оттого что принадлежатъ къ сословіямъ, родились и воспитались при условіяхъ,которыя вообще не допускаютъ истиннаго подобающаго человѣческому достоинству развитія. При настоящемъ положеніи дѣлъ, для достиженія высокой ступени образованія необходимо обладать не только отличными способностями, но также и деньгами, и тѣмъ болѣе, чѣмъ выше ступень образованія, такъ что на самомъ дѣлѣ „до извѣстной степени матеріальный достатокъ и культура съ одной стороны и бѣдность и отсутствіе культуры съ другой—понятія тожественныя.“ Гиртъ и требуетъ вслѣдствіе этого, чтобы путь къ образованію былъ открытъ для всѣхъ. Онъ говоритъ: „Отрѣшимся навсегда отъ сословныхъ и родовыхъ предубѣжденій и не станемъ болѣе оцѣнивать нашихъ обязательствъ къ обученію дѣтей по тому, чѣмъ сдѣлались ихъ родители. Лишь тогда, когда лучшее воспитаніе окажется тщетнымъ усиліемъ, мы вправѣ отказаться отъ надежды; но противиться образованію вообще будетъ развѣ одно какое нибудь единичное зерно, одна особь, а не цѣлый классъ.“ Издержки, потребныя для установленія современной системы школъ, само собою разумѣется весьма значительны. По мнѣнію Гирта ихъ слѣдуетъ возложить на все государство вообще, такъ чтобы ихъ было достаточно. Онъ че-

стно и откровенно выражается слѣдующимъ образомъ: „Если хотимъ мало по малу весь составъ учителей замѣнить высокообразованными людьми, которые въ своихъ школьныхъ общинахъ служили бы во всѣхъ отношеніяхъ распространителями культуры,если хотимъ помѣщенія школъ и средства преподаванія вездѣ привести въ отвѣчающее требованьямъ педагогики и науки состояніе, то придемъ къ такому бюджету, который мало чѣмъ уступитъ нашему настоящему военному. Такія суммы немыслимо добыть одними„взносами за матрикулы." Національный характеръ системы народнаго образованія ведетъ насъ даже за предѣлы союзныхъ государствъ и требуетъ исполненія слѣдующаго истиннаго законоположенія: *содержаніе народныхъ школъ на счетъ германской имперіи.* Обязанность имперіи пещись о системѣ народнаго образованія Гиртъ неопровержимо доказываетъ слѣдующими доводами: „Всилу современнаго соціальнаго законодательства общинное гражданство замѣнилось государственнымъ, а съ1871-го г.въ Германія—имперскимъ. Имперія составляетъ единую хозяйственную область съ совершенно свободнымъ переходомъ лицъ; никого нельзя заставить сдѣлаться или остаться въ какомъ либо мѣстѣ общиннымъ членомъ; напротивъ, всякій воленъ „принадлежать" къ какой угодно общинѣ; общиннаго гражданства, обязательнаго въ прежнемъ смыслѣ не существуетъ болѣе; въ мѣстахъ, гдѣ пользованье извѣстными преимуществами въ общинахъ все-таки связано съ обладаніемъ исключительнаго гражданскаго права, тамъ это составляетъ собственно несовмѣстимую съ духомъ государстенныхъ учрежденій аномалію. Согласно государственному праву и фактически въ общинахъ теперь условія сложились такъ, что онѣ не имѣютъ никакого вліянія на ограниченіе количества ихъ членовъ, такъ что онѣ должны предоставить всякому приходить и выбывать по желанію, а сверхъ того вслѣдствіе закона касательно пособія для пріютовъ нести неисчислимыя тягости. Когда уже наложеніе этихъ тягостей на общины представляетъ большія неудобства, то условія сдѣлаются еще несообразнѣе, если одно изъ союзныхъ государствъ предпишетъ какой либо общинѣ: Ты должна на свой счетъ печься о томъ, чтобы всѣ живущія въ предѣлахъ твоихъ дѣти имперскихъ гражданъ пользовались узаконеннымъ обученіемъ! Для того чтобы представить въ настоящемъ свѣтѣ несправедливость такого требованья, мы не имѣемъ права ссылаться на примѣръ большихъ богатыхъ городовъ, напротивъ, мы должны спросить, въ какомъ положеніи находятся при этомъ безчисленныя мелкія, бѣдныя населеніемъ и имуществомъ деревни и мѣстечки. Тогда можетъ случиться, что не только единичные мелкіе города, но и цѣлыя мѣстности, страдающія сильнымъ выселеніемъ и переходами, то и дѣло будутъ отдавать боль-

шимъ городамъ и за границу лучшіе плоды своихъ расходовъ на народную школу, не получая соотвѣтственнаго вознагражденія; эти расходы при благопріятныхъ условіяхъ лишь имѣющіе быть производительною тратою въ пользу будущаго, не пропадаютъ конечно для общества въ совокупности, но для тѣхъ бѣдныхъ городовъ и мѣстностей они становится тяжкою жертвою. Изъ-за чего же случайно собравшіеся члены какого нибудь округа или какой нибудь общины станутъ собирать культурный капиталъ для подростающаго въ ихъ приходѣ поколѣнія, о которомъ еще не знаютъ, останется ли оно или удалится, и куда оно удалится? Тамъ, гдѣ вслѣдствіе сильнаго выселенія, недостаточныхъ средствъ сообщенія, тягостныхъ налоговъ (особенно на недвижимости и на средній доходъ съ полей не принимая въ разсчетъ неурожаевъ и обремененія долгами) вмѣстѣ съ попятнымъ шагомъ всякихъ остальныхъ условій убываютъ средства для поддержки хорошихъ школъ, тамъ въ дѣйствительности настаетъ бѣдственное состояніе культуры, которое однако уже не ограничивается одною только мѣстностью, но своими вредными послѣдствіями заражаетъ жизнь всего общества—того самаго общества, что своимъ законодательствомъ и своею организаціею породило то бѣдственное состояніе. Такимъ образомъ въ разныхъ мѣстностяхъ въ Пруссіи, Баваріи, Мекленбургѣ и пр., собственно даже въ каждой изъ деревень, въ каждомъ изъ городовъ, гдѣ система народнаго образованія рѣшительно не отвѣчаетъ высшимъ требованьямъ, мы въ дѣйствительности видимъ бѣдственное состояніе культуры, которое хотя и не обнаруживается сразу, но все-таки оказываетъ свое воздѣйствіе на политическую и хозяйственную жизнь націи. И точно, выборъ разсудительныхъ законодателей, исполненіе рекрутской повинности, всякое содѣйствіе охранѣ и благоденствію національнаго государства обусловливается и поддерживается мѣстнымъ народнымъ образованіемъ. Культурные грѣхи, совершаемые въ Кашубіи, въ долинѣ Вуппера и на Изарѣ,—все это гноящіяся раны на нашемъ собственномъ тѣлѣ, исцѣленіе которыхъ въ интересахъ имперіи по малой мѣрѣ такъ же важно, какъ предохраненіе отъ скотской чумы. А потому, если „попеченіе о благоденствіи народа,“ бывшее цѣлью основанія вѣчнаго союза, не одни только пустыя слова, если вмѣстѣ съ „охраною существующаго въ предѣлахъ союзной области права“ не хотятъ поддержать въ видѣ вѣчнаго недуга существующее безправіе: то школа должна сдѣлаться государственнымъ учрежденіемъ.

Гиртъ не имѣетъ ничего возразить противъ требуемыхъ Гнейстомъ децентрализаціи и самоуправленія школъ на подобіе децентрализаціи и самоуправленія правительственной системы; онъ нас-

таиветъ только, чтобы самостоятельно управляющіе школами мелкіе кружки не были обязаны нести вмѣстѣ съ тѣмъ издержки по школамъ, но чтобы доставка этихъ издержекъ считалась всеобщимъ государственнымъ дѣломъ.—Гиртъ образовалъ общество для осуществленія своихъ идей. Поданное въ Рейхстагъ заявленіе этого общества было оставлено безъ вниманія. Но этимъ дѣло еще не кончится. Когда истина заявляетъ себя такъ сильно и неопровержимо, то въ концѣ концевъ и дѣйствительность должна примѣниться къ ней.—

Въ Швейцаріи система школъ развилась вполнѣ въ смыслѣ нѣмецкихъ поборниковъ совмѣстной, цѣлесообразно расчлененной національной школы, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ изъ ея протестантскихъ кантоновъ, особенно въ Цюрихѣ и Тургау. Всеобщая элементарная школа, такъ-называемое первоначальное училище, составляетъ основу для всѣхъ высшихъ заведеній; на нее опирается второстепенная школа, отвѣчающая предлагаемому Вихардомъ Ланге „нѣмецкому училищу.“ Низшіе классы этой второстепенной школы передаютъ желающимъ посвятить себя техническимъ и научнымъ занятіямъ учениковъ высшимъ реальнымъ и гуманистическимъ заведеніямъ. Итакъ Швейцарія на самомъ дѣлѣ опровергаетъ мнѣніе тѣхъ, которые идею о всеобщей народной школѣ считаютъ химерой, „музыкой будущаго,“ „изліяніемъ идеальнаго бреда.“ Въ этой гористой странѣ даже низменныя села не лишены второстепенной школы. Мы ограничимся здѣсь изображеніемъ системы народныхъ школъ. Окончательное преобразованіе ихъ воспослѣдовало въ 1831-мъ году.

До тѣхъ поръ въ *Цюрихѣ* существенно преобладали предписанныя въ 1719-мъ г. „постановленія о сельскихъ школахъ,“ въ силу которыхъ во „всѣхъ общинахъ должны находиться хорошія и благоустроенныя главныя училища, содержаться подъ лучшимъ присмотромъ, охраненіемъ и покровительствомъ, и быть утверждаемы и уряжаемы отнюдь не самими общинами, но избранными экзаменаторами отъ обоихъ сословій.“ Зимой до обѣда назначаются три, послѣ обѣда тоже три, а лѣтомъ только два урочныхъ часа. „До и послѣ обѣда въ началѣ и по окончаніи уроковъ всякой разъ да читаются надлежащія молитвы; почему и слѣдуетъ пріучить способныхъ къ тому дѣтей говорить ихъ по очереди ясно и внятно; на такой конецъ шульмейстеръ самъ долженъ читать и подсказывать, пока дѣти не научатся говорить молитвы съ толкомъ и пониманіемъ.“ „Затѣмъ шульмейстеръ да соблюдаетъ и поддерживаетъ различные разряды: 1) начинающихъ говорить молитвы и читать; 2) посредственныхъ; 3) наиболѣе преуспѣвшихъ, распредѣляя по этимъ тремъ разрядамъ одаренныхъ худшими или лучшими способностями ума и памяти и

судя обо всѣхъ правдиво и справедливо, такъ чтобы каждый изъ учениковъ, смотря по своимъ способностямъ и силамъ, передъ обѣдомъ и послѣ того сказывалъ каждый разъ свои 2 урока; шульмейстеръ да настаиваетъ на этомъ строго, и да не позволяетъ себѣ дѣлать упущенія въ томъ или другомъ, сколько бы ни было учениковъ въ школѣ; но чтобы лучше успѣть въ этомъ, для того пусть онъ употребляетъ и назначаетъ нѣкоторыхъ изъ нихъ для выслушиванья уроковъ.“ „Дѣти, окончивъ азбуку и склады, принимаются за чтеніе большого руководства какъ до, такъ и послѣ обѣда, но ихъ отнюдь не заставляютъ читать ничего писаннаго, пока они еще не усвоили себѣ печатное; затѣмъ уже они могутъ обучаться, по желанію, передъ обѣдомъ печатному, а послѣ обѣда писанному.“ „Въ день молитвы, имѣющій быть въ субботу, или если на то назначается еще одинъ или полдня среди недѣли, смотря по свойству школы и благоусмотрѣнію мѣстнаго священника, всѣ дѣти отъ мала до велика должны изучать Отче нашъ, 12 членовъ христіанской вѣры, 10 заповѣдей по вопросамъ, такъ чтобы основательно знать катехизисъ. Пусть болѣе способные выучатъ затѣмъ хорошія молитвы и псалмы, съ тѣмъ чтобы передавать и сказывать ихъ наизустъ. Они должны затвердить на память особенно тѣ изъ псалмовъ, которые поются передъ урокомъ, такъ какъ послѣдніе и назидательны и утѣшительны.“ Необходимо вести правильный счетъ всѣмъ обучающимся письму, и шульмейстеръ долженъ снабдить каждаго изъ учащихся писать прописью и тетрадкой (но за подобающую плату), водить притомъ рукою пишущаго, тщательно осматривать каждый день написанное и выдавать каждый мѣсяцъ новыя прописи.“ „Шульмейстеръ долженъ также печься о томъ, чтобы взрослые ученики были снабжаемы церковными пѣснями или псалтырями, чтобы они участвовали въ церковномъ пѣніи и для того по возможности упражнялись въ школѣ въ пѣніи, особенно псалмовъ и церковныхъ пѣсенъ, которые обыкновенно поются по воскреснымъ и праздничнымъ днямъ и въ дѣтскихъ школахъ.“

Въ 1803-мъ г. предпринята новая организація школъ, вслѣдствіе которой назначенъ былъ педагогическій совѣтъ, съ подчиненіемъ ему всѣхъ общественныхъ учебныхъ заведеній,— и въ силу которой „ни одинъ ученикъ не могъ подъ какимъ бы то ни было предлогомъ отлучаться изъ школы, пока не научился толково и внятно читать и порядочно писать, и пока не усвоилъ себѣ со смысломъ пригодные для нравственно-религіознаго назиданія отрывки и тексты, а также и таблицу умноженія съ начатками умственнаго счисленія. Для дѣвицъ въ отношеніи письма могутъ быть разрѣшаемы священникомъ исключенія и пріостановки.“—Въ такомъ состояніи школьное дѣло находилось еще въ 1829-мъ г., когда въ отчетахъ сѣтовали о

томъ, что обученіе языку составляетъ пустое дѣло памяти и формальности безъ всякаго отношенія къ практической жизни, и что объ учительскомъ образованіи обыкновенно говорится: „Нѣтъ ничего легче, какъ сдѣлаться шульмейстеромъ.“ Затѣмъ въ 1831-мъ г. былъ вновь организованъ педагогическій совѣтъ, по постановленію котораго общины имѣютъ право изъ трехъ предлагаемыхъ педагогическимъ совѣтомъ учителей выбрать себѣ одного; потомъ изданъ былъ законъ для устройства семинаріи и послѣдовалъ уставъ объ учебномъ синодѣ, т. е. „объ узаконенномъ собраніи всѣхъ членовъ учебнаго состава,“ имѣвшемъ цѣлью „поощрять учителей къ исполненію ихъ должности, совѣщаться о средствахъ для усовершенствованія всей педагогической системы и доводить до подлежащаго правительственнаго вѣдомства заявляемыя желанія и предложенія.“ Хотя осуществленію новыхъ принциповъ и впредь еще пришлось бороться съ значительными трудностями, однако мало по малу добились таки самостоятельнаго положенія учительскаго сословія. Начиная съ 1832-го г. и до 1846-го въ кантонѣ Цюрихѣ выстроено 163 зданія для школъ. Предметами преподаванія были узаконены: 1) языкоученіе, изустное изложеніе, чтеніе, письмо и начала грамматики; 2) ариѳметика: изустный и письменный счетъ 3) геометрія: элементы формъ и величинъ, измѣреніе; 4) реальныя знанія: сообщенія изъ исторіи, географіи и естествовѣдѣнья; 5) искусства: пѣніе, рисованіе и чистописаніе; 6) законъ Божій и нравоученіе. Учебными средствами, имѣющими быть на лицо въ каждой школѣ, служатъ: a) общія для школы: таблицы для первоначальнаго обученія языку и такія же для пѣнія; географическія карты кантона, Швейцаріи, Европы и земного шара; картины для естественной исторіи; прописи и рисунки.—b) отдѣльныя для каждаго изъ учениковъ: первоначальная книга для чтенія, собраніе библейскихъ текстовъ, церковный пѣсенникъ, священная исторія, реальное руководство, ариѳметика, грамматика, школьный пѣсенникъ, новый завѣтъ. — Надъ общей народной — первоначальной школой — стоятъ высшія — второстепенныя школы, — посѣщеніе которыхъ не обязательно по закону, но предоставляется ученикамъ отъ 12-ти до 15-тилѣтняго возраста, и въ которыхъ учебные предметы народной школы должны продолжаться въ восходящей степени съ присоединеніемъ къ нимъ французскаго языка и математики. Учительская семинарія состоитъ изъ 3 классовъ, а ученики въ ней отъ 15-ти и до 18-тилѣтняго возраста. Образованіе въ ней относится какъ къ учителямъ первоначальной, такъ и второстепенной школы. Предметы преподаванія слѣдующія: законъ Божій, нѣмецкій языкъ, французскій языкъ, ариѳметика, геометрія, исторія, географія, естественная исторія, физика, пѣніе, рисованіе, чисто-

писаніе, гимнастика и педагогика. Въ ней назначаются: директоръ вмѣстѣ съ тѣмъ и учитель нѣмецкаго языка и педагогики, учитель закона Божія и исторія, учителя математики, реальныхъ знаній, французскаго языка, младшіе учителя пѣнія, рисованія и чистописанія. Заведеніями для дополнительнаго образованія народныхъ учителей служатъ курсы для повтореній и дополненій, въ которые уже назначены учителя и кандидаты. — Затѣмъ съ наступленіемъ учебнаго $18^{60}/_{61}$-го года для кантона Цюриха вошелъ въ силу новый 23-го декабря 1859-го г. обнародованный законъ, обозначившій вершинную точку швейцарской народной школы. Вслѣдствіе этого закона управленіемъ всей учебной системы завѣдуетъ тотъ изъ членовъ правительственнаго совѣта, которому поручена дирекція надъ педагогической системою. Къ этому директору приставляется педагогическій совѣтъ, состоящій со включеніемъ директора изъ 7 членовъ, изъ коихъ 4 выбираются непосредственно большимъ совѣтомъ, а 2 школьнымъ синодомъ. Одинъ изъ этихъ членовъ имѣетъ быть избираемъ изъ среды учителей высшихъ учебныхъ заведеній, а другой изъ учителей народныхъ школъ. Члены педагогическаго совѣта занимаютъ свою должность въ теченіе 4 лѣтъ; черезъ каждые 2 года одна половина изъ нихъ выходитъ въ отставку. Директоръ ежегодно созываетъ депутатовъ окружныхъ попечителей школъ для совѣщанія съ педагогическимъ совѣтомъ касательно всеобщихъ учебныхъ вопросовъ, къ чему привлекается также и директоръ семинаріи. Въ каждомъ округѣ находятся попечительный совѣтъ, состоящій изъ 9 — 13 членовъ, изъ коихъ 3 выбираются учителями округа, а остальные окружнымъ собраніемъ, состоящимъ изъ не принадлежащихъ къ учительскому сословію жителей округа; срокъ должности шестилѣтній. Попечительному совѣту подлежитъ надзоръ за всею школьною системою округа, — онъ обязанъ ежегодно по извѣстному формуляру сообщать педагогическому совѣту обзоръ состоянія всѣхъ учениковъ округа (ихъ количество, упущенія, положеніе учебныхъ средствъ и пр.) и каждые 3 года давать подробный отчетъ о состояніи всѣхъ школъ въ округѣ относительно учителей, учебныхъ средствъ, школьныхъ зданій и общаго хода обученія, и вмѣстѣ съ тѣмъ предлагать могущія содѣйствовать успѣхамъ учебнаго дѣла мѣропріятія. Въ каждомъ округѣ второстепенной школы находится попечительный совѣтъ изъ 7 — 11 членовъ; 2 изъ нихъ выбираются окружнымъ попечительнымъ совѣтомъ, остальные назначаются попечителями общинныхъ школъ; въ засѣданіяхъ попечительныхъ совѣтовъ учителя пользуются правомъ совѣщательнаго голоса; срокъ службы четырехлѣтній. Въ каждомъ учебномъ округѣ находится общинный попечительный совѣтъ, состоящій изъ священника и по малой мѣрѣ изъ 4 членовъ;

въ засѣданіяхъ учителя пользуются правомъ совѣщательнаго голоса; срокъ службы четырехлѣтній. — Народная школа должна образовать дѣтей всѣхъ классовъ согласно общепринятымъ правиламъ въ духовно дѣятельныхъ и нравственнорелигіозныхъ людей. Число еженедѣльныхъ урочныхъ часовъ должно состоять для ежедневной школы низшаго разряда по малой мѣрѣ изъ 18 и не свыше 20, для школы второго и третьяго разряда по малой мѣрѣ изъ 21 и не свыше 24, а для школъ трехъ высшихъ разрядовъ по малой мѣрѣ изъ 24 и не свыше 27 часовъ. Одному учителю можно поручать въ недѣлю не болѣе 35 учебныхъ съ часовъ причемъ впрочемъ тѣлесныя упражненія въ расчетъ не входятъ. Предметы преподаванія во всеобщей народной школѣ слѣдующіе: христіанское вѣро- и нравоученіе; нѣмецкій языкъ; ариѳметика и геометрія; естествовѣдѣнье; исторія и географія, особенно отчизны; пѣніе; чистописаніе; рисованіе; тѣлесныя упражненія; женскія рукодѣлія. Для образованія дѣльныхъ учителей народныхъ школъ въ кантонѣ существуетъ учительская семинарія. Учебный курсъ въ ней продолжается 4 года. Въ ней учрежденъ конвиктъ; но воспитанники не обязаны находиться въ послѣднемъ, каждому, напротивъ того, предоставляется найти себѣ содержаніе внѣ семинаріи; директоръ получаетъ годовой окладъ въ 1800 — 2500 фр. со столомъ, квартирою, отопленіемъ, освѣщеніемъ и стиркою какъ для него, такъ и для семьи; для поддержки и умноженія библіотеки и музея, для пріобрѣтенія всеобщихъ средствъ преподаванія и другихъ учебныхъ потребностей въ семинаріи и въ школѣ для упражненій, для гимнастики, экскурсій и пр. открывается кредитъ въ 1500 фр. въ годъ.—Узаконенное жалованье окончательно или временно назначаемаго учителя слѣдующее: 1) отъ школьнаго общества постоянный окладъ по 200 фр. въ годъ, готовая квартира, полъ-юхарта хорошей полевой земли по возможности ближе къ дому и 2 сажени сухихъ дровъ, даромъ поставляемыхъ для его домашняго употребленія; 2) плата за ученіе по 3 фр. въ годъ съ каждаго повседневнаго и по $1^1/_2$ фр. съ каждаго изъ остальныхъ учениковъ; ежегодная надбавка отъ правительства, опредѣляемая по слѣдующимъ правиламъ: Если постоянное жалованье отъ общества вмѣстѣ съ половиною платы за ученіе у учителей четырехлѣтней службы не досягаетъ 520 фр., а у учителей свыше четырехъ лѣтъ службы — 700 фр., то недостающее до этой суммы добавляется отъ правительства; для постоянныхъ учителей свыше двѣнадцатилѣтней службы отъ правительства выдаются сверхъ того пенсіи, а именно въ 100 фр. за тринадцатилѣтнюю и до восемнадцатилѣтней, въ 200 фр. отъ девятнадцати и до двадцатичетырехлѣтней и въ 300 фр. за двадцатипятилѣтнюю службу и свыше того. —Живущіе въ одномъ

округѣ учителя и кандидаты первоначальной и второстепенной школъ составляютъшкольный капитулъ округа.Капитулы,подъ руководствомъ педагогическаго совѣта занимаются теоретическими и практическими упражненіями для дальнѣйшаго образованія своихъ членовъ.Они обязаны заявлять педагогическому совѣту свои мнѣнія касательно учебнаго плана, введенія новыхъ или существеннаго измѣненія существующихъ учебныхъ средствъ всеобщей народной школы, а также касательно важныхъ постановленій насчетъ внутренняго устройства послѣдней. — Члены учебнаго синода считаются членами всѣхъ капитуловъ вообще, точно также и назначенные въ кантонскихъ учебныхъ заведеніяхъ и въ высшихъ школахъ Винтертура учителя. Синодъ совѣщается вообще о средствахъ для споспѣшествованія учебному дѣлу, и особенно о заявляемыхъ вѣдомству отъ его имени желаніяхъ и предложеніяхъ. Совѣщанія синода печатаются въ сжатомъ извлеченіи и сообщаются членамъ синода, а также педагогическому совѣту, окружному, второстепенному и общинному попечительнымъ совѣтамъ. —

Учебныя учрежденія въ кантонѣ Цюрихѣ представляютъ примѣръ, и притомъ образцовый, системы народныхъ школъ въ тѣхъ кантонахъ, которые съ 1831-го г. успѣли ввести новое законодательство для системы преподаванія, специальное испытаніе всѣхъ членовъ прежде бывшаго учительскаго сословія, устройство и особенное развитіе учебныхъ заведеній для образованія учителей, назначеніе большого числа новыхъ учителей съ значительными денежными жертвами со стороны правительства, общинъ и семействъ, также преобразованіе вполнѣ или частью учебнаго матеріала и метода. До чего въ этихъ организаціяхъ доходятъ особенности отдѣльныхъ кантоновъ, это видно изъ сравненія семинаріи кантона Цюриха съ устройствомъ ея въ кантонѣ С-тъ Галленѣ отъ 1856-го г. Послѣдняя семинарія состоитъ изъ двухгодичнаго курса и въ ней слѣдующіе предметы преподаванія: законъ Божій и священная исторія, нѣмецкій языкъ, счетъ, ученіе о формахъ, основанія геометріи до измѣренія площадей и тѣлъ, землеописаніе и исторія, при чемъ особенное вниманіе обращено на Швейцарію, естественная исторія и естествовѣдѣнье, съ особеннымъ вниманіемъ къ гигіенѣ, сельское хозяйство и промыслы, педагогика и дидактика, рисованіе, чистописаніе, пѣніе, гимнастика и фехтованіе. Закону Божію и священной исторіи воспитанники семинаріи обучаются особо послѣ ихъ конфирмаціи. „Для поступленія въ первый классъ желающій долженъ на экзаменѣ оказать слѣдующія свѣдѣнья и умѣнья: удовлетворительное знаніе священной исторіи; внятное, бѣглое и выразительное чтеніе; изустное и письменное воспроизведеніе простого разсказа съ соблюденіемъ главныхъ правилъ родного языка какъ

въ устномъ, такъ и въ письменномъ изложеніи; знаніе главныхъ очерковъ отечественной исторіи и географіи; знаніе четырехъ ариѳметическихъ дѣйствій надъ цѣлыми и дробными числами какъ относительно умственнаго, такъ и письменнаго счисленія, знакомство съ первоначальными правилами пѣнія, чистописаніе и простое рисованіе.“ „Помимо вѣдѣнья и разрѣшенія директора никто изъ семинаристовъ не можетъ отлучаться изъ дому. По воскреснымъ и праздничнымъ днямъ воспитанники семинарій должны, смотря по ихъ вѣроисповѣданію, посѣщать церковь въ сопровожденіи двухъ старшихъ учителей.“

Въ Бернскомъ кантонѣ съ 1834-го г. каждая первоначальная школа дѣлится на одинъ элементарный и нѣсколько высшихъ классовъ, и преподаваніе производится по возможности въ отдѣльныхъ классахъ двумя учителями. Дѣти посѣщаютъ школу, начиная съ шести- и до шестнадцатилѣтняго возраста; зимою бываетъ по малой мѣрѣ 24, а лѣтомъ 18 урочныхъ часовъ. Обязательныя предметы преподаванія слѣдующіе: законъ Божій; знаніе и употребленіе родного языка для чтенія, письма и правильнаго устнаго изложенія мыслей; умственное и письменное счисленіе; чистописаніе и пѣніе; въ лучшихъ школахъ сюда присоединяются еще реальные предметы и рисованіе. Учителя избираются общиннымъ совѣтомъ по двойному предложенію мѣстной коммиссіи: но они утверждаются педагогическимъ департаментомъ.

По одобренному въ 1853-мъ г. директоромъ и правительственнымъ совѣтомъ „представленію касательно объема, направленія и цѣли преподаванія и распредѣленія учебнаго матеріала въ школѣ“ Кеттингера, инспектора училищъ въ Базельландшафтѣ, преподаваніе въ этомъ кантонѣ состоитъ изъ слѣдующихъ предметовъ: a) изученіе языка: наглядное обученіе, чтеніе, пониманіе читаннаго и языка вообще относительно содержанія и грамматическихъ формъ (ученіе о предложеніяхъ, части рѣчи), устное и письменное изложеніе; b) счисленіе; c) формы: изученіе геометрическихъ формъ, рисованіе (отъ руки), письмо; d) пѣніе; e) поученія религіознаго и нравственнаго содержанія, также пониманіе книги для чтенія, библейскихъ разсказовъ и священной исторіи; f) реальные предметы, — изъ географіи: знаніе мѣстности и кантона, общій обзоръ, отчизновѣдѣнье, — изъ исторіи повѣствованія изъ родного края и перечневой обзоръ, всеобщая истрія, — изъ естествовѣдѣнья описаніе отдѣльныхъ тѣлъ природы, систематическій обзоръ, отношеніе къ практической жизни, физика, съ особеннымъ вниманіемъ къ обыденнымъ явленіямъ и съ указаніемъ на значеніе ихъ для домашняго и сельскаго хозяйства. Затѣмъ 26 урочныхъ часовъ въ недѣлю распредѣлены на эти учебные предметы слѣдующимъ образомъ: a) изу-

ченіе языка 12 час., b) ариѳметика $4^1/_2$ ч., c) формы $4^1/_2$ ч., d) пѣніе 1 ч., e) реальные предметы $2^1/_2$ ч., f) поученія религіознаго и нравственнаго содержанія $1^1/_2$ ч. Въ этомъ отношеніи учителямъ даны слѣдующія предписанія: 1) Относительно начала и окончанія уроковъ будь точенъ по часамъ. 2) Старайся, чтобы твое преподаваніе привлекло вниманіе учениковъ и возбуждало ихъ способности. 3) Постоянно поддерживай дѣятельность среди твоихъ учениковъ, заставляя ихъ слушать, воспринимать преподаваемое и вступать съ тобою въ бесѣду, или разработывать въ задачахъ сообщенный урокъ. 4) Точно придерживайся разъ установленнаго учебнаго плана. 5) Неуклонно заботься о необходимой тишинѣ и требуй строгаго повиновенія. 6) Въ наказаніяхъ будь строгъ и отечески твердъ, но не жестокъ. 7) Съ постоянною заботливостью поддерживай въ чистотѣ всѣ части школьнаго помѣщенія. 8) Береги общія учебныя средства и охраняй ихъ отъ небрежности и умышленнаго разрушенія. 9) Будь послѣдователенъ, точенъ и справедливъ въ отмѣткахъ по упущеніямъ. 10) Тщательно и своевременно составляй оффиціальные отчеты (школьный и учебный доклады, росписи ученикамъ, донесенія объ отсутствовашихъ). 11) Неотступно и съ неумолимою строгостью настаивай на чистотѣ учениковъ относительно тѣла и по мѣрѣ возможности также относительно одежды. —

Въ остальныхъ кантонахъ,—Люцернѣ, Фрейбургѣ, Шафгаузенѣ, Невшателѣ, Аппенцеллѣ съ 1831-го г. также были приняты мѣры къ улучшенію школъ. По исполнительной инструкціи къ педагогическому уставу отъ 1851-го г. въ кантонѣ Люцернѣ организовано высшее учебное заведеніе для молодежи женскаго пола, — для дѣвицъ, вышедшихъ изъ общинной школы и добивающихся дальнѣйшаго образованія, а сверхъ того также учебнаго заведенія для будущихъ учительницъ, въ которомъ предметами преподаванія назначены: 1) законъ Божій и нравоученіе; 2) языки: нѣмецкій и французскій; 3) реальныя науки: ариѳметика; естествовѣдѣнье, исторія и географія; 4) искусства и умѣнья: женскія рукодѣлья, музыка и пѣніе, рисованіе и домоводство. Въ этой инструкціи обозначаются также предметы, на которые инспекторы народной школы должны обращать свои вниманіе, какъ то: на ходъ обученія и методъ учителя, на соблюденіе предписаннаго урочнаго плана, на прилежаніе и успѣхи учениковъ, на господствующіе порядки и дисциплину въ школѣ, на чистоту и поведеніе учениковъ, на веденіе росписи ученикамъ и повседневной цензуры, также дневника и хроники школы, на пропуски въ школѣ и мѣры противъ этого, на употребленіе разныхъ учебныхъ средствъ и находятся ли они въ достаточномъ

количествѣ на лицо, на состояніе школьныхъ зданій и помѣщеній. Касательно устройства помѣщеній предписывается еще особо: учебная комната должна имѣть надлежащіе по числу учениковъ размѣры, проходы для наблюденія со стороны учителя и для выхода учениковъ, мѣсто передъ каждой стѣнной доской и для стула учителя, стѣнной шкапъ для сохраненія учебныхъ средствъ и пультъ или столъ съ ящикомъ подъ замкомъ для учителя. Для прохода передъ стѣнными досками назначается 5 футовъ ширины, при самомъ входѣ 4 фута, а между рядами столовъ 3 фута. Учебныя комнаты должны быть не ниже 9, а окна не менѣе 5 футовъ вышины. Для 25 до 50 учениковъ опредѣляется 6 парныхъ рядовъ учебныхъ столовъ со скамьями, каждый парный рядъ для 8 учениковъ. Для этихъ 6 рядовъ съ проходами комната необходимо должна быть $28^1/_2$ футовъ длины и 21 футъ ширины. Итакъ она займетъ всего $598^1/_2$ квадратныхъ футовъ. Столъ долженъ быть 15 дюймовъ ширины. Изъ этого 3 дюйма въ горизонтальномъ положеніи, куда и вставляются стеклянныя чернильницы съ подвижными задвижками. Остальная площадь наклоняется на 2 дюйма. Подъ столомъ находится полка для книгъ, 9 дюймовъ ширины, отъ 6 до 8 дюймовъ подъ чернильною доской. Вышина стола, смотря по возрасту ученика, простирается отъ 28 до 34 дюймовъ. Разстояніе скамьи отъ внутренняго края столовой доски должно быть $2^1/_2$ дюйма, вышина ея отъ 18 до 22 дюймовъ, а ширина 10 дюймовъ. Каждый связанный со скамьею столъ можно передвигать. На каждаго ученика слѣдуетъ считать у стола мѣсто въ $1^1/_2$ фута длины. Столы должны быть расположены такъ, чтобы свѣтъ по возможности падалъ съ лѣвой стороны учениковъ.

Въ кантонахъ Ури, Швицѣ, Унтервальденѣ, Цугѣ, Валлисѣ и др. посѣщеніе народныхъ школъ не обязательно. Управленіе школами и надзоръ за ними находится въ рукахъ духовенства; во многихъ мѣстахъ священникъ обязанъ содержать сельскую школу, точно также и имѣющіяся тамъ высшія учебныя заведенія находятся большею частью въ монастыряхъ подъ вѣдѣньемъ монаховъ. — Ѳома Игнатій Шеръ, рожденный въ 1801-мъ г. въ Гогенрехбергѣ, что въ Вюртембергѣ, оказалъ существенное вліяніе на преобразованіе системы швейцарскихъ народныхъ школъ. Сперва онъ былъ учителемъ въ сельской школѣ, потомъ въ 1825-мъ г. сдѣлался преподавателемъ въ институтѣ для слѣпыхъ въ Цюрихѣ. Вслѣдствіе его преобразовательнаго вліянія на систему народныхъ школъ въ Цюрихѣ онъ въ 1831-мъ г. былъ избранъ въ педагогическій совѣтъ, а въ 1832-мъ г. въ директоры семинаріи въ Кюснахтѣ. Начиная съ 1835-го г. онъ редактировалъ Педагогическаго наблюдателя. Смуты, происшедшія въ 1839-го г. вслѣдствіе назначенія

Штрауса, заставили его выйти въ отставку. Въ 1840-мъ г. онъ покинулъ Цюрихъ и отправился въ Винтертуръ, гдѣ открылъ педагогическое заведеніе и сдѣлался директоромъ семинаріи и членомъ педагогическаго совѣта. Онъ энергично содѣйствовалъ эманципаціи школы отъ церкви. Изъ его сочиненій достойны вниманія: первоначальное обученіе языку, грамматика для школъ, руководство къ педагогикѣ, „Мои приключенія, попытки и судьбы въ кантонѣ Цюрихѣ,“ „Веселый путеводитель по нѣмецкому поэтическому міру,“ „Педагогическая книга съ картинами“ и пр. Въ настоящее время Шеръ живетъ въ Эммисгофенѣ въ кантонѣ Тургау и редактируетъ швейцарскую учительскую газету.

Швейцарія, начиная съ вершинной точки ея учебной системы въ Цюрихѣ и кончая школами въ католическихъ кантонахъ, представляетъ вполнѣ всѣ ступени, по которымъ проходитъ современная народная школа въ разныхъ странахъ.

---

c. Реальное училище.

Оно принадлежитъ къ пріобрѣтеньямъ новѣйшей эпохи. Въ борьбѣ за его существованіе и относительно установки того, что отъ него требуется, отличился особенно *Карлъ В. К. Магеръ* надѣленный не только всеобъемлющимъ знаніемъ и философскимъ образованіемъ, но также чрезвычайною проницательностью и ясностью мысли и изложенія, а сверхъ того безпощадною послѣдовательностью характера и непреклонною любовью къ правдѣ. Онъ родился 1-го января 1810-го г. въ Грефратѣ близъ Золингена, что въ Рейнской провинціи. Пройдя сперва элементарную школу въ своемъ родномъ мѣстечкѣ, а потомъ гимназію въ Дюссельдорфѣ, онъ въ 1828-мъ г. поступилъ въ Боннскій университетъ, гдѣ занимался главнѣйше филологическими и философскими науками. Потомъ отправился въ Парижъ, съ тѣмъ чтобы изучить естественныя науки. Тамъ онъ пробылъ до 1833-го г., вступилъ въ сношеніе почти во всѣми литературными знаменитостями той эпохи и углубился во французскій языкъ и его литературу. Возвратясь изъ Франціи, онъ въ Берлинѣ написалъ свой „Опытъ исторіи и характеристику французской національной литературы,“ и докончилъ это сочиненіе, будучи домашнимъ наставникомъ въ Мекленбургѣ. Вернувшись затѣмъ опять въ Берлинъ, онъ познакомился съ А. Гумбольдтомъ, который въ 1835-мъ г. взялъ его съ собой на естественно научную поѣздку въ Россію. По возвращеніи онъ занялъ должность въ Фридрихъ-Вильгельмской гимназіи при Шпил-

леке. Тутъ написалъ онъ „Посланіе къ дамѣ о Гегелевской философіи“ и свою „Науку о математикѣ по гевристическому методу.“ Во время своего пребыванія въ Берлинѣ онъ задался уже мыслью основать педагогическій журналъ и составилъ планъ Педагогическаго обозрѣнія, которое впослѣдствіи какъ по основательности и объему содержанія, такъ и по рѣзкости и бойкости формы было единственнымъ въ своемъ родѣ изданіемъ и оказало сильное вліяніе на преобразованіе всей учебной системы вообще. Онъ отправился въ Женеву и отчасти по пути туда написалъ для Путеводителя Дистервега: „О преподаваніи иностранныхъ языковъ.“ Это сочиненіе по третьей передѣлкѣ сдѣлалось главнымъ методическимъ трудомъ Магера и явилось подъ слѣдующимъ заглавіемъ: „Генетическій методъ преподаванія въ школахъ иностранныхъ языковъ и литературы, вмѣстѣ съ тѣмъ изложеніе и разборъ аналитическаго и синтетическаго методовъ. Цюрихъ 1846.“ Въ сочиненіи: „О сущности, учрежденіи и значеніи школьнаго изученія новѣйшихъ языковъ и литературъ и средства способствовать этому“ онъ обращался не только къ учителямъ и правителямъ учебной системы, но мимоходомъ также и къ публикѣ вообще. Захворавъ въ Женевѣ, Магеръ отправился въ 1839-мъ г. въ Штутгартъ. Ему предстояло пользоваться водами въ Канштадтѣ. Не занимая никакой должности, посвятивъ себя вполнѣ авторству, онъ проживалъ поперемѣнно то тамъ, то въ Штутгартѣ. Произнесенная Тиршемъ въ 1839-мъ г. въ Мангеймѣ рѣчь подала поводъ къ сочиненію, составившему поворотную точку въ исторіи высшей мѣщанской школы; оно озаглавлено: „Нѣмецкая мѣщанская школа. Посланіе къ государственному мужу. Штутгартъ 1840.“ Въ это же время были имъ окончены или начаты: 1) „Книга для чтенія по французски, двѣ части, для низшихъ и среднихъ классовъ;“ 2) „Нѣмецкій первоучитель: книга для чтенія и изученія въ гимназіяхъ и высшихъ мѣщанскихъ школахъ.“ Іюля 1-го 1840-го г. вышла первая тетрадь „Педагогическаго обозрѣнія центральнаго органа для педагогики и культурной политики.„ Магеръ посвятилъ этому органу большую часть своей дѣятельности. Обозрѣніе быстро распространилось по всей Германіи, проникло во Францію, въ Россію, Англію, Швецію, Данію и даже въ Испанію. Въ 1841-мъ г. онъ былъ избранъ въ профессоры французскаго языка и его литературы въ кантонскую школу въ Аарау, но уже въ 1844-мъ г. покинулъ эту должность, убѣдившись, что за много объемлющей литературной дѣятельностью, которой онъ главнѣйше посвятилъ себя, у него не остается надлежащаго времени для добросовѣстнаго исполненія практическаго призванія. Онъ перебрался въ Цюрихъ и сдѣлался окончательно „человѣкомъ пера.“ Его французскій и нѣмецкій первоучитель по генетическому методу, по

методу системы развитія, придалъ новый размахъ преподаванію новѣйшихъ языковъ. Господство Магера распространилось всюду, гдѣ только ни находились мыслящіе, педагогически-образованные и впередъ стремящіеся учителя, а вмѣстѣ съ тѣмъ и принципы песталоцціевой школы достигли господства въ преподаваніи языковъ, которое до сихъ поръ казалось менѣе всего способнымъ служить возбужденію и развитію человѣческаго духа.—Въ 1847-мъ г. онъ не могъ отказаться отъ предложенія присланнаго ему изъ Веймара: въ 1848-мъ г. онъ сдѣлался директоромъ реальной гимназіи въ Эйзенахѣ, но уже въ 1852-мъ г. вынужденъ былъ опять покинуть эту должность, къ чему понудила его болѣзнь спиннаго мозга, первые слѣды которой обнаружились еще въ Цюрихѣ. Надеждѣ его, окрѣпнуть вновь для труда, не суждено было исполниться. Онъ отправился въ 1854-мъ г. въ Дрезденъ, нигдѣ не находя исцѣленія отъ болѣзни, которая къ сожалѣнію помѣшала ему продолжать и улучшить согласно современнымъ требованьямъ большую часть его твореній, — а наконецъ, 10-го іюня 1858-го г. и совсѣмъ свела его въ могилу. — Лангбейнъ (Жизнь Карла Магера. Штеттинъ 1849) характеризуетъ его личность слѣдующимъ образомъ: „Магеръ былъ высокаго роста, крѣпкаго сложенія и отличался до конца цвѣтущимъ и свѣжимъ видомъ.“ „Когда видѣли его сидящимъ, то и не подозрѣвали, чтобы онъ не можетъ владѣть своими членами.“ „Третья часть его книги для чтенія какъ по выбору въ ней статей, такъ и по богатству содержанія служитъ самымъ вѣрнымъ отраженіемъ его богатаго духа и его благороднаго, правдиваго характера. И точно, характера! Потому что великій теоретикъ педагогики на себѣ самомъ достигъ того же, что ставилъ конечною цѣлью воспитанія: а именно, образованіе характера.“ „Нравъ не долженъ оставаться безразличнымъ, а напротивъ, онъ да кристаллизуется въ твердый видъ; человѣкъ обязанъ добиться рѣшительнаго и устойчиваго, систематическаго и послѣдовательнаго хотѣнья и нехотѣнья; воля да опредѣляется отнюдь не эгоизмомъ и разсчетомъ, а напротивъ, практическимъ разумомъ, она да направляется къ прекрасному, благому и святому.“ „Настроеніе его всегда было веселое. Онъ рѣдко жаловался на тѣлесные недуги.“ Съ своею супругою онъ жилъ въ самомъ задушевномъ общеніи и вознаграждалъ ее за любовь и самопожертвованія самою искреннею благодарностью. „Послѣднія минуты его жизни были спокойны и мирны; онъ скончался, обративъ кроткій любовный взглядъ на свою жену.“ Не смотря на его кротость и человѣколюбіе „онъ поступалъ круто, когда дѣло доходило до борьбы съ противозаконнымъ и особенно заносчивымъ противодѣйствіемъ;“ въ такомъ случаѣ онъ увлекался даже черезъ мѣру. По своему умствен-

ному направленію онъ сначала принадлежалъ въ гегелевской школѣ, но уже въ 1846-мъ г. отрѣшился отъ „діалектическаго метода“ этого философа и обратился къ Гербарту. Сперва заодно съ Гегелемъ онъ считалъ государство „нравственнымъ міромъ, въ системѣ котораго церковь и школа не что иное какъ моменты,“ но уже въ 1848-мъ г. сожалѣлъ, „что его Нѣмецкая мѣщанская школа и первыя два годовыя изданія Обозрѣнія (отъ котораго онъ отказался въ этомъ году) еще содержатъ въ себѣ слѣды суевѣрія.“ Раухенштейнъ и Лангбейнъ характеризуютъ его въ качествѣ учителя въ слѣдующемъ видѣ: „Магеръ въ значительной мѣрѣ обладалъ даромъ плавной, ловкой и постоянно точной рѣчи.“ „Онъ умѣлъ, не торопя ученика, быстрыми и мѣткими вопросами наводить его отъ неопредѣленности и недомолвокъ или ошибокъ въ отвѣтахъ на истинный путь. Онъ всегда добивался точности и ясности понятій и выраженій и былъ неистощимъ въ быстромъ пріисканіи примѣровъ для поясненія.“ „Онъ съ величайшею легкостью и увѣренностью располагалъ своимъ объемистымъ ученымъ знаніемъ, языками, которые постигъ въ ихъ историческомъ развитіи, обладалъ отличною памятью, великимъ искусствомъ въ комбинаціи и сверхъ того хорошею долею юмора. Это придало его личности извѣстнаго рода оригинальность, благодаря чему преподаваніе его было вдвое привлекательнѣе.“ Онъ во всѣхъ отношеніяхъ внушалъ уваженіе своимъ ученикамъ; „они были привязаны къ нему въ такой же мѣрѣ, какъ и онъ, полный благодушія и дружелюбія, всегда спокойно, весело радушно-кротко и съ соучастіемъ, даже родственно предавался имъ.“ Сослуживцы и начальники его также воздавали ему должную дань уваженія. Таковъ былъ авторъ „Мѣщанской школы,“ на что какъ на пролагающій новые пути трудъ и обратимъ теперь наше вниманіе.

Педагогика, какъ полагаетъ авторъ, имѣетъ основаніемъ не одну только психологію, но также и исторію, а именно исторію сознанія или, еще лучше—нрава, разумѣя подъ этимъ словомъ человѣка во всей его цѣльности. „Педагогъ долженъ знать, что все наполняющее нашу душу, все содержаніе нашего сознанія все, что мы на самомъ дѣлѣ непосредственно знаемъ, все это обусловливается исторіею. Исторія не только знакомитъ насъ съ системами воспитанія и преподаванія каждаго историческаго народа, но показываетъ также, каковы и въ настоящее время должны быть преподаваніе и воспитаніе и къ чему они стремятся. Что для рѣки источникъ, то для всякаго учрежденія потребность, дающая ему начало. Если существуетъ послѣдняя, то должно быть создано и отвѣчающее учрежденіе, а иначе не избѣгнуть недовольства, неурядицы а можетъ быть и гибели. Что касается до

нѣмецкой мѣщанской школы, то исторія обнаруживаетъ потребность въ ней, а потому и необходимо основать ее, вопреки всѣмъ противодѣйствіямъ „закоснѣлыхъ филологовъ, которые крайне нагло присвоиваютъ себѣ привилегію гуманности и до смѣшного утверждаютъ, будто гуманность заключается въ занятіяхъ языками и литературою Грековъ и Римлянъ (какъ будто человѣчество не что иное какъ частичка Греціи и Рима, а не наоборотъ). Эти люди стараются засорить источникъ, а такъ какъ имъ не удается это, то пытаются отвести водицу въ свой ручеекъ."—Греки—предки наши по духу. Ихъ Аристія это—отношеніе грудного младенца къ матери, листа къ стволу, на которомъ онъ живетъ, тогда какъ къ современному государству особь относится самостоятельно. „Грекъ зналъ одно только гражданство; о томъ, что нынѣ какъ въ хорошемъ, такъ и въ дурномъ смыслѣ называется свободой, онъ не имѣлъ даже понятія." Аристія, равенство помысловъ, предполагаетъ также равенство интересовъ. Оттого-то въ Спартѣ по настоящему и не было собственности, а во всей Греціи существовали правда классы, но не настоящія сословія. „Для того чтобы гражданинъ могъ пользоваться совокупностью своихъ гражданскихъ правъ и исполнять свои гражданскія обязанности, онъ долженъ былъ избавиться отъ заботъ пріобрѣтенья; благодаря этому во время Перикла въ Аттикѣ на 20,000 способныхъ носить оружіе приходилось 400,000 рабовъ." Преобразовать эту полузвѣрскую массу въ людей, а вслѣдствіе того также въ гражданъ—эту задачу рѣшила исторія. Какимъ же путемъ сынъ греческаго зажиточнаго гражданина развивался въ субъективную художественную личность, какимъ образомъ дѣлался онъ прекраснымъ и добрымъ? По истеченіи семилѣтняго возраста время игръ прекращалось; отрокъ получалъ руководителя — παιδαγωγός (педагога), — бывшаго большею частью слугою, рѣдко учителемъ, обыкновенно рабомъ. Съ этой поры и до 18 лѣтъ отъ роду начиналось обученіе грамматическому музоугодному и гимнастическому искусству. Учитель, грамматикъ, называемый также κριτικός (критика), отвѣчаетъ нашему элеменарному учителю; его преподаваніемъ должны были пользоваться всѣ сыновья гражданъ. Онъ обыкновенно не жалѣлъ побоевъ; Греки вообще воспитывали строго. Восемнадцати лѣтъ отъ роду Аѳинянинъ присягалъ на гражданство, и начинались боевыя упражненія; ему приходилось также вновь изучать законы. Теперь начиналось высшее, часто много лѣтъ длившееся образованіе у философа или софиста. Это образованіе можно уподобить нашему университетскому. Однако въ греческой культурной системѣ до Аристотеля и Александрійцевъ нѣтъ помину объ учености, а говорится лишь о образованіи. Оно у всѣхъ достаточныхъ свободно рожден-

ныхъ людей могло быть только одно, потому что съ одной стороны не было еще потребности въ ученомъ сословіи, а съ другой—въ профессіональномъ образованіи. Подобіе этого греческаго образованія встрѣчаемъ не въ ученой школѣ (послѣдняя—продуктъ среднихъ и новыхъ временъ), и не въ народной (въ этой обучаютъ тому, чему училъ греческій грамматикъ), а въ мѣщанскомъ училищѣ, имѣющемъ воспитать тотъ классъ гражданъ, которые не будучи учеными, все-таки прекрасны и добры—джентльмены, какъ говорятъ Англичане.—Въ средніе вѣка историкъ встрѣчается съ христіанствомъ и германствомъ. „Въ христіанствѣ Богъ сталъ человѣкомъ. И вотъ настало блаженство очищенія.“ „Но такъ какъ всѣ люди должны сдѣлаться христіанами, дѣтьми Божіими (они сами по себѣ уже Божьи дѣти), то особь въ качествѣ гражданина царства Божія на землѣ, пріобрѣтаетъ безконечное значеніе“; такимъ образомъ рушились какъ рабство, такъ и античная привязанность человѣка къ государству, т. е. греческая Аристея съ ея отсутствіемъ самости. Но Евреи, Греки и Римляне были „ветхіе мѣха“, не способные жить въ новомъ духѣ. Для этого во всемірную исторію должны были вступить Германцы, предназначенные быть христіанскимъ народомъ попреимуществу.*) У нихъ прекратилось античное личное рабство и преобразилось въ неизмѣримо кротчайшее отношеніе предметной повинности. Послѣ долгаго времени неукротимой борьбы образовалось двоякаго рода гражданство, государственное и городское. „Большая часть государственныхъ греждан ъ средневѣковья, а именно дворянство, вовсе не знаетъ настоящаго, либеральнаго образованія въ томъ видѣ, какъ пріобрѣталъ его греческій гражданинъ; у дворянства оно замѣнилось невѣжествомъ, а у духовенства, у докторовъ—ученостью—а гражданское образованіе исчезло. Но христіанство требовало и должно было требовать, чтобы всякое дитя царства Божія знало наизустъ Отче Нашъ, Вѣрую, десять заповѣдей, церковныя молитвы, понимало воскресную проповѣдь и евангеліе.“ „Такимъ образомъ церковь необходимо должна была положить основаніе нашему современному народному образованію и заслужила тѣмъ вѣчную признательность.“ Зародышъ народной школы возникъ и въ городахъ и въ селахъ, а реформація сообщила ему благотворный ростъ. Наиболѣе зажиточные граждане лишены были учебныхъ заведеній и, не обладая пониманіемъ образовательнаго дѣла вообще,

*) Вы спросите: почему же одни Германцы, а не Кельты, не славяне не Финны вмѣстѣ съ ними или по крайней мѣрѣ имъ въ слѣдъ? На это возможенъ одинъ только отвѣтъ: Германцы такой же избранный народъ въ новомъ мірѣ какъ Евреи въ древнемъ,—отвѣтъ, какъ видите, не новозавѣтный. Примѣч. Перев.

они натолкнулись на основаніе латинскихъ городскихъ школъ, съ тѣмъ чтобы сообщить своимъ къ ремесламъ, искусствамъ и пр. предназначаемымъ дѣтямъ образованіе ученаго сословія — образованіе, которое, конечно, едва ли можетъ идти въ сравненіе съ современнымъ и далеко не достигаетъ того, что должна дать нынѣшняя мѣщанская школа. — Въ эпоху между реформаціею и революціею государи достигли самодержавія. Власть государей уничтожила дворянство въ его настоящей сущности. Мѣщанское сословіе или изучало науки, или занималось торговлею и ремеслами. Государственное гражданство распалось; участіе буржуазіи въ политическихъ дѣлахъ считалось смѣшнымъ пустословіемъ; ученые сплошь и рядомъ были педанты, а мужики не что иное какъ лимоны, которыхъ взапуски выжимали и государи и помѣщики. „Дѣло обученія, находясь на неудобномъ полупути между старымъ и новымъ, въ сущности распалось само въ себѣ и лишилось рѣшительнаго направленія къ ясно задуманной цѣли. Народныя школы возникали въ разныхъ мѣстахъ. Но такъ какъ учителямъ приходилось заниматься починкою платья и башмаковъ, или пасти скотъ, лишь бы не умереть съ голода, то, само собою разумѣется, не выполнялось даже самое необходимое.“ Нашему времени предоставлено было основать новую народность и новое гражданство и вслѣдствіе того вновь воскресить образованіе. Наше время и пытается теперь претворить въ себѣ древне-греческій элементъ. „Мы всѣ теперь Аристы, оттого что всѣ граждане.“ Отрадно также бросить взглядъ на нашу культурную жизнь съ ея внушающей почтеніе промышленностью и съ ея изображеніями. „Современное государство опирается на интеллигенцію, точно также и организація гражданъ по сословіямъ, также наконецъ и организація обученія. Три сложившіяся сословія лишены еще настоящихъ наименованій; ихъ приблизительно можно назвать простымъ людомъ или народомъ, образованными и учеными. Для перваго сословія существуетъ народная школа. Она и была бы такою, если бъ все молодое поколѣніе отчизны безъ различія сословій получало въ ней свое первое образованіе въ человѣка. Это образованіе длится до 10-ти лѣтняго возраста и уступаетъ потомъ мѣсто сословному. Дѣти, желающія остаться народомъ, поступаютъ въ „нѣмецкую школу“ (высшіе классы элементарной школы), а будущіе ученые посѣщаютъ ученыя школы, для всѣхъ же находящихся между тѣми и другими существуетъ такъ называемое мѣщанское или реальное училище. „Послѣднее существуетъ лишь для такихъ людей, которые въ состояніи безъ перерыва посѣщать его отъ 10-ти до 16-ти лѣтняго возраста. Лишь въ этотъ срокъ въ состояніи оно сообщить само въ себѣ законченное цѣльное образованіе, которое специфически

отличается отъ образованія простолюдина.“ Обучавшійся въ этомъ училищѣ въ сущности отличается отъ ученаго въ слѣдующемъ: „Ученый въ этическихъ наукахъ обладаетъ историческимъ образованіемъ, а въ знаніи древнихъ языковъ ключемъ къ такимъ областямъ, которыя остаются замкнутыми для просто образованнаго. Ученый—это literatus. Просто образованный, поскольку онъ занимается этическими науками, пользуется лишь плодомъ; ученый усвоиваетъ себѣ все растеніе и съ корнями.“ Къ „образованнымъ“ относятся: народные учителя, аптекаря, хирурги, дантисты, ветеринары, сельскіе хозяева, лѣсничіе, чиновники въ рудокопномъ и горнозаводскомъ дѣлѣ, садовники, армейскіе и морскіе офицеры, занимающіе общинныя должности граждане, служащіе въ почтовомъ, финансовомъ, податномъ, административномъ вѣдомствахъ, секретари и пр., фабриканты, купцы, гражданскіе инженеры, механики, землемѣры, художники и всѣ дамы. Судопроизводство, администрація, военное искусство въ настоящее время предоставляются частью ученымъ. Если правительство не желаетъ ввести полную систему централизаціи, то оно обязано пещись также и объ образованіи нечиновниковъ чрезъ посредство мѣщанской школы. Сообщить имъ всѣмъ ученое образованіе невозможно за часто случающимся недостаткомъ досуга и умственной даровитости, да и не желательно, такъ какъ вся суть въ томъ, чтобы понять современную эпоху не проходя окольными путями черезъ древность. „Наши образованные люди могутъ нынѣ вжиться въ нашу нравственность и культуру, тѣмъ же путемъ, какимъ современники Мильтіада вживались въ свою. Греки дѣлались отлично образованными людьми.“ По пути исторіи скрываются особыя опасности, преодолѣть которыя въ состояніи только избранные. Этому не слѣдуетъ подвергать значительную часть нашего пребывающаго въ мѣщанской школѣ молодого поколѣнія. „Такъ какъ намъ въ теченіе вѣковъ удалось достичь современнаго образованія, которое можетъ быть достигнуто непосредственно, несмотря на то, что въ немъ сохранилось античное, то наши образованные люди да удовольствуются первымъ.“ „Мѣщанское училище помимо всеобщаго развитія, специфически отличающагося отъ всеобщаго образованія ученаго, должно снабдить своихъ воспитанниковъ подготовкою къ профессіональному знанію, которое придется имъ пріобрѣсть впослѣдствіи или въ профессіональной школѣ или во время ихъ ученичества.“ Для того чтобы это училище достигло своего назначенія, „оно по малой мѣрѣ должно состоять изъ шести классовъ, и притомъ такъ, чтобы въ низшій классъ принимались только прошедшіе уже элементарную школу ученики.“ Подъ этимъ не слѣдуетъ разумѣть нѣмецкое училище, какъ высшую ступень нашихъ народ-

ныхъ школъ. Посѣщать сперва такое училище было бы для ученика мѣщанской школы скорѣе вредно, нежели полезно, точно такъ же смѣшно считать мѣщанское училище приготовителною школою къ гимназіи. Напротивъ того, полезно было бы съ мѣщанскимъ училищемъ соединить элементарную школу, которая въ такомъ случаѣ посѣщалась бы обыкновенно только учениками, имѣющими въ виду поступить въ мѣщанское училище. Если директоръ послѣдняго настоящій педагогъ и слѣдовательно знаетъ и любитъ дѣло элементарнаго обученія, въ такомъ случаѣ подобнаго рода элементарная школа можетъ быть образцовымъ заведеніемъ." „Настоящій педагогъ такъ же охотно занимается съ дѣтьми, которыхъ обучаетъ счету по жетонамъ или спичкамъ, какъ и съ юношами, которыхъ заставляетъ рѣшать уравненія четвертой степени." „Отъ учителей мѣщанскаго училища требуется, чтобы они принадлежали къ ученому званію, а отъ обучающихъ языкамъ, чтобы они были филологами. Умѣющій лишь правильно и красно говорить и писать понѣмецки, пофранцузски и поанглійски отнюдь еще не способенъ учить этимъ языкамъ. Это одно только образованіе, и больше ничего. Для обученія требуется нѣчто болѣе: вотъ это нѣчто и называю я филологіею. Относительно коллегіи учителей предполагается, что совокупность послѣднихъ дѣйствительно составляетъ школу, а не академію въ маломъ видѣ, въ которой каждый говоритъ свою рѣчь, не заботясь о другихъ. Если нѣсколько человѣкъ трудятся вмѣстѣ, то они должны приладиться другъ къ другу, согласиться касательно средствъ, цѣли и пути, касательно способа и метода." „Кто самъ не педагогъ, тотъ не имѣетъ понятія о той пыткѣ, какой подвергается отрокъ, если для трехъ языковъ имѣются три учителя, несогласившихся между собою принять одинъ и тотъ же грамматическій методъ, одну и ту же терминологію и теорію. Не говоря уже о противорѣчіяхъ, какія могутъ встрѣтиться въ преподаваніи исторіи и закона Божія." „Обучайте грамматикѣ или математикѣ по тому или по другому методу; для меня конечно не все равно, какой вы изберете, но это все-таки ваше дѣло; только обучайте согласно, преподавайте послѣдовательно, не вводите умнѣйшихъ изъ вашихъ учениковъ въ заблужденіе касательно истины вообще, не притупляйте менѣе даровитыхъ." Образованіе образованнаго человѣка должно быть 1) интеллектуальное, умственное; 2) положительно научное; 3) эстетическое; 4) этическое и религіозное; 5) политическое, образованіе для гражданства, его правъ и обязанностей; 6) предметное, для его непосредственнаго призванія. Одно только послѣднее исключается изъ мѣщанской школы. Поэтому въ ней приходится преподавать слѣдующіе предметы:

I. Этическія науки.

A. **Преподаваніе языковъ** (нѣмецкаго,—французскаго, — англійскаго).

1) Пониманіе, изложеніе, письмо: техника.

2) Понятіе о строеніи языка: грамматика.

B. **Преподаваніе литературы** (нѣмецкой, французской, англійской).

1) Руководство къ пониманію поэтовъ, историковъ, ораторовъ и дидактическихъ писателей: чтеніе и очерки исторіи литературы.

2) Понятіе о теоріи: стилистика, реторика, поэзія.— Руководство къ сочиненіямъ.

C. **Преподаваніе исторіи.**

1) Исторія, съ особеннымъ вниманіемъ къ новѣйшей;— географія.

2) Отечественное государственное и общественное устройство, теоретическое образованіе для исполненія гражданскихъ правъ и обязанностей.

II. Естественныя науки.

A. **Математика**. (Ариѳметика до теоріи функцій; геометрія и тригонометрія вмѣстѣ съ начертательною геометріею; прикладная математика—механика,математическая географія и проч.—насколько она доступна безъ приложенія высшаго анализа.)

1) Пониманіе, теорія.

2) Умѣніе, практика.

B. **Физика**. (Вмѣстѣ съ химіей, физической географіей и пр.)

1) Наблюденіе надъ явленіями и понятіе о „законахъ.“

2) Упражненія въ лабораторіи.

C. **Органика**. (Географія, геогнозія и минералогія; ботаника, зоологія).

III. Пѣніе, рисованіе.

IV. Религія.

V. Очеркъ психологіи, логики и нравоученія, какъ физика и естественная исторія души.

(Въ высшемъ классѣ.)

VI. Гимнастика.

„Нельзя не согласиться, что совокупность этихъ предметовъ преподаванія составляетъ нѣчто цѣлое относительно образованія, конечно такого, которое специфически отличается отъ ученаго. Образованіе ученаго—универсальное, а простолюдина—вполнѣ національное; тутъ передъ нами спеціальность, которую можно назвать европейски-современнымъ образованіемъ и которая можетъ стать обокъ съ эллино-античнымъ образованіемъ современниковъ Сократа.“ „Истые поборники настоящей мѣщанской школы сознательно мыслятъ и поступаютъ въ духѣ вели-

кихъ и чистыхъ древнихъ мужей.“ Что касается до самого преподаванія, то для всѣхъ вообще предметовъ обученія оказываются двѣ ступени и два метода: пропедевтическій, имѣющій въ виду знаніе и умѣнье, и критическій, имѣющій въ виду сознаніе и искусство. (Болѣе строгія и основательныя поясненія касательно сущности метода находимъ въ сочиненіи Магера: Генетическій методъ и пр.) Авторъ „Мѣщанской школы“ передаетъ тутъ подробно свой взглядъ касательно отдѣльныхъ предметовъ преподаванія. Особенно остроумно и обстоятельно говоритъ онъ о преподаваніи новыхъ языковъ и въ заключеніе заявляетъ: „Если же кто вздумаетъ городить чепуху о образовательной силѣ греческаго и латинскаго языковъ и притомъ такъ, какъ будто изученіе трехъ превосходныхъ современныхъ языковъ не обладаетъ такою же образовательною силою, то отвѣчу ему, что онъ не знаетъ ни новѣйшихъ языковъ, ни того, въ чемъ состоитъ истинно образующее свойства иностранныхъ нарѣчій.“ „Кто при новѣйшихъ языкахъ изучаетъ еще древніе, тотъ конечно поставленъ лучше всего. Но если бъ иной сталъ еще утверждать, что изученіе греческаго и латинскаго языковъ вслѣдствіе ихъ болѣе совершеннаго организма обладаетъ большею формальною, образующею силою нежели изученіе новѣйшихъ, то съ этимъ можно бы еще согласиться, хотя это лишь на половину вѣрно. Этимологія синтетическихъ языковъ совершеннѣе; но въ нѣмецкомъ и французскомъ синтаксисѣ скрыты тайны, которыхъ греческій языкъ вовсе не вѣдаетъ. Что касается вообще формальной пользы ученія, о которой гуманисты такъ много говорятъ со временъ Песталоцци, то это особая статья, и я позволю себѣ на благой конецъ привести нѣсколько строкъ изъ Бёка: Qui illa studia, ob eam quam dixi causam (историческое образованіе) in scholis recepta, retinere in iisdem eorum capti praestantia cupiebant, cum docere vellent, quare id fieri oporteret, postquam prior illorum usus fructusque esset abolitus, acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest ut mihi persuadem, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam imprimis callentes caeteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas littera censeam, nisi potior causa supersit, quam ob rem illae deligantur.“ *)—Изложенные въ

*) Этотъ предметъ преподаванія (классики), введенный въ школу по сказанной причинѣ (ради историческаго образованія), возбудилъ желаніе удержать

„Мѣщанской школѣ“ предположенія и взгляды Магеръ пытался осуществить въ реальной гимназіи въ Эйзенахѣ. Послѣдній учебный планъ, по которому Магеръ велъ заведеніе, а именно планъ 1852-го года, слѣдующій:

Еженедѣльные уроки въ классахъ

Предметы.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Всего
I. **Законъ Божій**	2	2	2	2	1	1	10
II. **Языки и литература** и что съ этимъ связано.							
1. Нѣмецкій	6	6	5	5	4	3	29
2. Французскій . . .	6	6	5	5	4	3	9
3. Англійскій	—	—	5	5	4	3	17
4. Латинскій (факультативно) (4 годичныхъ курса во II и I по 4 часа.)							
III. **Исторія**							
1. Исторія	2	2	3	3	3	3	16
1. Гражд. географія . .	—	—					
IV. **Математика и естествовѣдѣнье.**							
1.							
a.							
α. Гражд. счетъ . .	5	4(3)	2	2	2	—	15(14)
β. Двойн. бухгалт. .	—	—	—			—	
b.							
α. Буквенное счисл. алгебра, геометрія	—	2	2(3) геом.	4			
β. Анализъ и аналит. геом.	—	—	—	—	5		
c.						7	22(23)
α. Начерт. геом. . .	—	—	—	—			
β. Межеваніе (лѣтомъ) и математ. географія (зимой) . . .	—	—	—	—	—		
α. Физика	—	—	2	1	2	3	8
β. Химія	—	—	—	2	3	4	9
3.							
a Естеств. землевѣдѣнье							
α Матем. географія	—	—	—	—	—	см. выше	

его, и поборники этого ученія, стараясь доказать, почему классики должны быть изучаемы, хотя и не приносятъ уже той пользы, ради которой ими прежде занимались, прибѣгали къ разнаго рода доводамъ, но не могли привести никакого другого основанія кромѣ того, что произведенія греческой и римской литературы и особенно древніе языки слѣдуетъ изучать ради такъ называемаго формальнаго развитія. Я далеко не согласенъ съ этимъ, такъ какъ не вижу чтобы люди, отлично знающіе греческую и латинскую грамматику по развитію своему превосходили остальныхъ смертныхъ; хотя древнія литературы и представляютъ годный для образованія ума матеріалъ, но я того мнѣнія, что ихъ слѣдовало бы изгнать изъ школъ, не будь иногда болѣе важнаго основанія, для того чтобы остановить на нихъ свой выборъ.

Предметы.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Всего.
β. Топическая и физическая географія вмѣстѣ съ геогнозіей и географіею растеній	2 ч. 3 нед.	2 ч. 3 н.	— ч. 2 н.	— ч. 2 н.	} 3	3	20
b Естественная исторія.	3 ч. 2 н.	3 ч. 2 н.	2. — н.	2 ч. — н.			
V. Искусства.							
1. Чистописаніе	3	2	—	—	—	—	5
2. Рисованіе и лѣпка .	—	2	2	2	(2	3)	11
3. Пѣніе	2	2	(2	1	1	1)	9
4. Гимнастика							
VI. Особые уроки директора.							
1. Аналитическое преподаваніе, повтореніе, испытаніе	1	1	1 }	1		}	6
2. Осмысленное совокупленіе изученнаго и переходъ изъ школы въ жизнь	—	—	—		1	1	
Итогъ еженедѣльныхъ часовъ со включ. гимнастики и латини. . . .	31	34	35	35	35	35	206

Магерово „нѣмецкое училище“ въ связи съ элементарною школою развилось въ мѣщанское въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, или, какъ ее иногда называютъ, въ среднее мѣщанское училище. Оно въ нѣсколькихъ классахъ проводитъ законченнѣе и пространнѣе предметы преподаванія низшей народной школы и при этомъ особенно напираетъ на естественныя науки. Согласно такимъ требованьямъ и такой цѣли, учебный планъ мѣщанской школы въ Лейпцигѣ заключаетъ въ себѣ: вѣроученіе и знаніе библіи; нѣмецкій языкъ, міровѣдѣнье; исторію и географію, особенно отечественную, естествовѣдѣнье и практическія искусства: чтеніе, письмо, счетъ, рисованіе, пѣніе и гимнастику. Въ Баваріи главнымъ типомъ отдѣленій въ школѣ служитъ система школьныхъ классовъ для городскихъ и сельскихъ училищъ: подготовка и 1-ый, 2-ой и 3-ій классы, разбитые на отдѣленія, смотря по числу учениковъ и наличныхъ учителей. Въ болѣе крупныхъ городахъ три главныхъ класса дѣлятся на 7, а эти въ свою очередь на классы для мальчиковъ и дѣвочекъ. Въ Нюрнбергскомъ мѣщанскомъ училищѣ, въ которомъ считается 74 школьныхъ класса съ 63 постоянными учителями и 11 помощниками, слѣдующій урочный планъ:

Учебные предметы.	Еженедѣльные урочные часы.			
	Приготовительный классъ.	Низшій классъ.	Средній классъ.	Высшій классъ.
Законъ Божій	1	2	2	2
Священная исторія	2	2	2	2
Чтеніе	5	6	4	2
Письмо	5	4	3	2
Нѣмецкій языкъ	—	3	4	6
Счетъ	4	5	5	4
Пѣніе	1	1	2	2
Географія	—	3	2	2
Естественная исторія	—	—	2	2
Исторія	—	—	—	2
Наглядное обученіе	2	—	—	—

Грефе требуетъ для мѣщанской школы такіе же четыре класса, въ которыхъ онъ предметы преподаванія распредѣляетъ слѣдующимъ образомъ:

Учебные предметы	Еженедѣльные часы.			
	Элементарный классъ.	Третій классъ.	Второй классъ.	Первый классъ.
Наглядное обученіе	4	—	—	—
Законъ Божій	4	5	5	5
Обученіе языку (чтеніе,)упражненія въ изустномъ изложеніи, правописаніе, письменное изложеніе мыслей	12 (вмѣстѣ съ письмомъ)	8	5	6
Счетъ	4	4	3	2
Геометрія	—	—	—	4
Естествовѣдѣнье	—	—	4	4
Географія	—	2	4	—
Исторія и политика	—	—	—	4
Пѣніе	—	2	2	2
Чистописаніе.	(см. язык.)	4	2	2
Рисованіе	—	2	2	2

Каждый изъ классовъ заключаетъ въ себѣ по два учебныхъ года. Наглядное преподаваніе заканчивается въ элементарномъ классѣ; курсъ этого преподаванія однолѣтній. Обученіе христіанству

въ элементарномъ классѣ подготовительное: проходятъ отъ 12 до 16 библейскихъ исторій на половину изъ Ветхаго, на половину изъ Новаго завѣта;—3-ій классъ имѣетъ цѣлью ознакомиться хорошо съ Священной исторіей; при этомъ выучить первый членъ катехизиса и объяснить буквальное его значеніе;—задача 2-го класса состоитъ въ предметномъ объясненіи перваго члена вѣры, по 2 часа въ недѣлю (съ повтореніемъ ежегодно), тогда какъ остальные 3 часа употребляются на изученіе и чтеніе библіи, съ тѣмъ чтобы ученики ознакомились съ книгами Священнаго писанія по распредѣленію, ихъ главнымъ разрядамъ и существенному содержанію;—1-му классу подлежитъ предметное объясненіе второго и третьяго члена вѣры, по 3 часа въ недѣлю (съ повтореніемъ ежегодно), причемъ продолжается изученіе и чтеніе библіи. Относительно изученія языка ученики въ элементарномъ классѣ должны быть доведены до того, чтобы умѣть элементарнымъ образомъ правильно и плавно читать, соблюдая знаки препинанія, понимать читаемое соразмѣрно съ ихъ степенью образованія, передать содержаніе и разсказать историческіе отрывки, различать родъ именъ существительныхъ, единственное и множественное число, главныя времена глаголовъ и правильно списывать отрывки изъ книги для чтенія;—3-ій классъ употребляетъ затѣмъ 6 часовъ на логическое чтеніе и присоединяетъ къ этому упражненія въ изложеніи и грамматикѣ касательно образованія словъ путемъ производства и составленія, касательно мѣстоименій, второстепенныхъ временъ глаголовъ и пр., потомъ слѣдуютъ передѣлки предложеній, разсказы, повтореніе описаній (устно), а 2 остальныхъ часа употребляются на правописаніе: списываніе и упражненія въ письменномъ изложеніи выученнаго наизусть;—во 2-мъ классѣ на чтеніе полагается 4 часа; начинается главнѣйше логическое чтеніе, но вмѣстѣ и съ надлежащимъ выраженіемъ, разбираются трудныя иносказательныя выраженія, синонимы, главныя и побочныя мысли, излагается существенное содержаніе читаемаго отрывка, опредѣляются главныя формы глаголовъ, изъявительное и сослагательное наклоненія, приступаютъ къ письменному подражанію и изложенію, упражняются въ обыкновенныхъ дѣловыхъ сочиненіяхъ, 1 часъ орѳографіи;—1-ый классъ употребляетъ 3 часа на чтеніе какъ логическое, такъ и эстетическое, содержащіяся въ читаемыхъ статьяхъ мысли разбираются относительно ихъ истины, значенія и отношенія къ жизни ученика и къ плану статьи, при этомъ мимоходомъ указывается на самыя существенныя признаки важнѣйшихъ родовъ изложенія, повѣствованія, басни, сказки, пѣсни и пр., остальные 2 часа служатъ для упражненія въ письменномъ изложеніи мысли и притомъ такъ, что съ одной стороны предметъ и форма мелкихъ статей заимствуется изъ объясняемыхъ при чтеніи отрывковъ, а съ другой

стороны упражняются въ формѣ писемъ и дѣловыхъ сочиненій. Обученіе ариѳметикѣ въ элементарномъ классѣ ограничивается первоначальнымъ или умственнымъ счетомъ, потомъ читаются и изображаются цифрами числа до тысячи;—въ 3-ьемъ классѣ въ 2-хгодичномъ курсѣ, но въ 2 отдѣленіяхъ продолжаютъ далѣе читать и писать числа, знакомятся наглядно съ десятичною системою, изучаются основныя дѣйствія надъ отвлеченными и именованными числами и примѣняютъ умноженіе и дѣленіе къ болѣе легкимъ задачамъ и т. п.; всякій разъ употребляютъ $^3/_4$ часа на письменный, а $^1/_4$ на умственный счетъ;—во 2-мъ классѣ проходятся дроби и примѣненіе умноженія и дѣленія дробей къ разнымъ задачамъ, съ тѣмъ чтобы на второй годъ при посредствѣ смѣшанныхъ и практическихъ задачъ повторить все пройденное и изучить сложное тройное правило, также правила процентовъ и товарищества съ присовокупленіемъ разсчетовъ по срокамъ;—въ 1-мъ классѣ повторяется затѣмъ все пройденное при помощи смѣшанныхъ практическихъ задачъ и изучаются правила цѣпное, смѣшенія и перевода денегъ, притомъ знакомятся съ извлеченіемъ квадратныхъ и кубичныхъ корней. Преподаваніе геометріи заключаетъ въ себѣ ученіе о формахъ и наглядныхъ геометрическихъ задачахъ, наиболѣе необходимое изъ ученія о тѣлахъ, планиметрію вмѣстѣ съ измѣреніемъ площадей, фигуръ и межеваніемъ въ полѣ. Преподаваніе естествовѣдѣнья распредѣляется такъ, что во 2-мъ классѣ проходятъ только естественную исторію, лѣтомъ ботанику, а зимой зоологію и минералогію, и въ каждый изъ обоихъ годовъ наглядно знакомятся съ различными родами. Тогда какъ въ 1-мъ классѣ въ 2 урока обученіе естественной исторіи продолжается далѣе, а въ другіе два урока объясняются обыкновенныя явленія природы, — въ послѣдній пользуются всѣми 4 часами для того, чтобы ознакомить учениковъ съ важнѣйшими и наиболѣе популярными предметами изъ физики и химіи. Преподаваніе географіи въ 3-мъ классѣ имѣетъ предметомъ на половину отчизновѣдѣнье, а на половину знаніе Германіи; во 2-мъ классѣ въ 1-ый годъ добиваются болѣе точнаго знанія отчизны, а во 2-ой знанія математической, физической, и политической географіи земного шара и частей свѣта вообще; въ 1-мъ классѣ географическое преподаваніе примыкаетъ къ исторіи, естествовѣдѣнью и пр. Преподаваніе исторіи и политики распредѣляется на 2 года, такъ что въ 1-мъ проходится только германская, а во второмъ году только всеобщая исторія и родного края; важнѣйшіе предметы изъ политики вплетаются мимоходомъ въ исторію

Такова цѣль такъ-называемой средней мѣщанской школы, отъ которой впрочемъ въ будущемъ для полноты потребуется еще упражненіе въ умѣніи, такъ чтобы она поучала своихъ питомцевъ

пользоваться на практикѣ результатами естественныхъ наукъ и пр. А потому мѣщанской школѣ съ ея воспитанниками часто придется посѣщать мастерскія ремесленниковъ и промышленныя заведенія и объяснять разныя условія послѣднихъ. Притомъ ученики должны также сами быть дѣятельны, трудиться не въ одномъ только ученьи, но также и на дѣлѣ. Изготовленіе моделей, работа на деревѣ, технологическія дѣятельности и т. п.: вотъ что въ будущемъ потребуется отъ мѣщанской школы для восполненія теоретическаго преподаванія. — Подобно тому какъ народная школа развилась въ среднюю мѣщанскую, точно также и послѣдняя преобразилась въ высшее мѣщанское и въ *реальное училище*. Это названіе вышло отъ Христофа Землера въ Галлѣ, основавшаго въ 1738-мъ г. „одобренное кор. Прусскимъ правительствомъ герцогства Магдебурга и Берлинскимъ королевскимъ обществомъ наукъ математическое, механическое и экономическое реальное училище.“ Благодаря главнѣйше филантропическимъ попыткамъ, гимназіи прошлаго столѣтія старались удовлетворить требованьямъ практической жизни, причемъ нѣкоторыя изъ нихъ фактически сдѣлались реальными училищами. Примѣръ Землера, заведеніе котораго просуществовало впрочемъ недолго, вызвалъ разныя подобнаго рода попытки. Замѣчательнѣйшимъ для Пруссіи заведеніемъ съ такимъ направленьемъ было основанное І. Юль. Гекеромъ въ 1745-мъ г. реальное училище въ Берлинѣ, которое послѣ нѣсколькихъ неудавшихся попытокъ, лишь благодаря А. Г. Шпиллеке, получило современную организацію. Шпиллеке одинъ изъ знатнѣйшихъ предшественниковъ Магера. Его замѣчательное сочиненіе о сущности мѣщанской школы вышло въ 1822-мъ г. Стремленіе къ образованію — говоритъ онъ тамъ — вмѣстѣ съ стремленіемъ къ знанію составляетъ одно изъ первичныхъ свойствъ въ единствѣ человѣческой природы, и высшая цѣль, къ которой народъ долженъ стремиться въ своемъ образованіи, состоитъ въ томъ, чтобы въ членахъ его возбудить оба направленія въ равномъ совершенствѣ. Проявляющаяся на низшихъ ступеняхъ сознанія и въ чувственной житейской сферѣ противоположность между духомъ и природой должна исчезать все болѣе не только въ знаніи, но также и на дѣлѣ, и такимъ образомъ при посредствѣ свободнаго человѣческаго искусства на природу все болѣе и болѣе долженъ ложиться отпечатокъ человѣческаго духа. Признавая такое стремленіе и призваніе, мы безъ сомнѣнія одобримъ также учебныя заведенія, въ которыхъ преобладаетъ сказанное направленіе и въ которыхъ преподается все, что придаетъ наружной жизни высшій облагороженный и нравственный видъ. Реальное училище составляетъ обокъ съ гимназіею научный институтъ, — находясь къ

академіи художествъ или къ политехнической школѣ и и къ ремесленному институту въ такомъ же отношніи подготовительнаго образованія вообще, какъ и гимназія къ университету. Естествовѣдѣнье и математика сами собою вытекаютъ изъ принципа реальнаго училища какъ главные его предметы. А такъ какъ всякая культура есть дѣло взаимнаго общенія, то при этомъ оказывается еще необходимымъ обученіе новѣйшимъ и родному языкамъ, также исторіи и географіи; чувство изящной формы образуется посредствомъ рисованія и лѣпной работы; наконецъ высшія человѣческія отношенія обнимаетъ религія, этотъ оплотъ противъ всякаго низкаго воззрѣнія и поступка въ жизни. По мнѣнію Шпиллеке, разница между ученою и мѣщанскою школою должна выступать не только въ предметахъ преподаванія, но даже еще сильнѣе въ методическомъ способѣ обращаться съ учебнымъ матеріаломъ. Тогда какъ въ гимназіи возбужденіе научнаго чувства составляетъ послѣднюю цѣль, такъ что въ ученикѣ возникаетъ стремленіе всякое единичное проявленіе сводитъ къ всеобщему и вездѣ изслѣдовать внутреннюю связь, въ то же время наоборотъ мѣщанская школа имѣетъ цѣлью возбужденіе практическаго смысла, такъ чтобы въ ученикѣ возникло стремленіе и доводилось до умѣнья безъ труда примѣнять всякій общій выводъ къ частному случаю, отдѣлять во всемъ данномъ случайное отъ существеннаго, открывать въ каждомъ предметѣ своеобразное и характеристичное, въ точности постичь отношеніе, въ какомъ части стоятъ къ цѣлому, вмѣстѣ съ тѣмъ составлять изъ самихъ данныхъ частей одно цѣлое, такъ чтобы усвоить себѣ этимъ путемъ наблюдательный и изобрѣтательный умъ. А такъ какъ та и другая способность должны обнаружиться въ области наглядныхъ предметовъ, то она и можетъ быть возбуждена однимъ только нагляднымъ способомъ изложенія; потому-то наиболѣе способнымъ для мѣщанской школы учителемъ оказывается тотъ, кто при своихъ научныхъ знаніяхъ обладаетъ яснымъ взглядомъ на дѣйствительность, умѣетъ указать путь отъ теоріи къ жизни и такимъ образомъ обладаетъ даромъ ясно видѣть, вмѣстѣ съ тѣмъ возбуждать и упражнять чувство къ формѣ и отношенію.

Министерству Альтенштейна принадлежитъ честь воспринятія идей Шпиллека: оно впервые признало за реальнымъ училищемъ положеніе на ряду съ высшими учебными заведеніями и утвердило это законными постановленіями. Въ изданной прусскимъ министерствомъ 8-го марта 1832-го г. „инструкціи для испытанія“ цѣлью послѣдняго полагается, „за молодыми людьми, пользовавшимися обученіемъ въ полномъ высшемъ мѣщанскомъ и ре-

альномъ училищѣ и выпущенными оттуда съ удовлетворительными познаніями, обезпечить связанное до сихъ поръ съ посѣщеніемъ высшихъ классовъ гимназіи право на поступленіе въ военную службу волонтеромъ на одинъ годъ, въ почтовую, лѣсничную и архитектурную службу и въ бюро провинціальныхъ вѣдомствъ, — доставить родителямъ и попечителямъ точныя свѣдѣнья касательно степени образованія выпускаемаго воспитанника, съ тѣмъ чтобы они могли сообразить удовлетворительно ли онъ подготовленъ для поступленія на предназначенное для него поприще, — дать школамъ возможность заявить поставленнымъ надъ ними вѣдомствамъ о сдѣланныхъ успѣхахъ, добиться успѣшными результатами довѣрія общества и какъ въ учителяхъ, такъ и въ ученикахъ поддержать живое достойное рвеніе къ достиженію извѣстной цѣли.“ „Аттестатъ зрѣлости выдается, когда испытуемый въ главныхъ предметахъ преподаванія высшихъ мѣщанскихъ и реальныхъ училищъ выказалъ отличныя, хорошія или удовлетворительныя познанія и вообще въ умственномъ и нравственномъ развитіи подвинулся настолько, что оказывается достаточно подготовленнымъ для поступленія на предназначенное ему поприще. Для этого требуется: a) относительно языковъ: въ нѣмецкомъ письменное изложеніе испытуемаго должно быть свободно отъ грамматическихъ ошибокъ, отъ неясности и смѣшенія прозаическаго съ поэтическимъ, онъ долженъ обладать соотвѣтствующимъ искусствомъ въ связномъ устномъ изложеніи, въ распредѣленіи легкихъ тэмъ, также свѣдѣньями о развитіи нѣмецкой литературы, особенно о превосходнѣйшихъ писателяхъ начиная съ половины прошлаго столѣтія; — въ латинскомъ ученикъ долженъ умѣть переводить Юлія Цезаря и болѣе легкія мѣста изъ Овидія и Виргилія, усвоить себѣ правила этимологіи и синтаксиса и умѣть примѣнять ихъ, обладать также знаніемъ количества и дактилическаго размѣра (если латинское исключено изъ обученія, то этотъ недостатокъ преграждаетъ правда ученику доступъ на поприще, гдѣ нельзя обойтись безъ латини, но аттестатъ зрѣлости все-таки можетъ быть выданъ); — во французскомъ требуется написать правильно письмо или сочиненіе на соотвѣтственную тэму, свободно перевести не черезъ-чуръ трудное относительно содержанія и языка мѣсто изъ какого нибудь поэта или прозаика, затѣмъ обладать правильнымъ выговоромъ и нѣкоторымъ умѣньемъ изъясняться; необходимо также знать ходъ развитія французской литературы и важнѣйшихъ сочинителей французской націи; — если въ школѣ обучаютъ англійскому и итальянскому языкамъ, то отъ выходящихъ учениковъ требуются такія же знанія какъ и во французскомъ. b) Относительно *наукъ*: по закону Божію знакомство съ содержаніемъ Священнаго писанія

вообще, затѣмъ съ Священной исторіей и съ главными моментами исторіи христіанской церкви, также съ христіанскимъ вѣро- и нравоученіемъ; — въ исторіи, ясный обзоръ важнѣйшихъ событій древнихъ и новыхъ народовъ, особенно болѣе близкое знакомство съ развитіемъ, устройствомъ и внутренними условіями существующихъ нынѣ государствъ, причемъ ученикъ долженъ доказать, что онъ умѣетъ опредѣлить хронологически правильно важнѣйшія эпохи и знакомъ съ поприщемъ событій; — по географіи, точное знаніе элементовъ математической и физической географіи, потомъ европейскихъ государствъ и важнѣйшихъ странъ остальныхъ частей свѣта, ихъ взаимныхъ условій въ статистическомъ и этнографическомъ отношеніи; — по математикѣ, знаніе всѣхъ родовъ вычисленій обыденной жизни и основныхъ дѣйствій надъ буквами, умѣнье рѣшать уравненія первой, второй и третьей степени, знаніе теоріи логариѳмовъ, планиметріи, стереометріи, прямолинейной тригонометріи и употребленія математическихъ таблицъ; — по естественнымъ наукамъ, а именно 1) по естествовѣдѣнью, основанное на наглядномъ изученіи знаніе классификаціи естественныхъ произведеній, болѣе близкое знакомство съ важнѣйшими произведеніями, ихъ примѣненіемъ и разработкою для потребностей жизни; 2) по физикѣ, знакомство со всеобщими свойствами тѣлъ, съ законами равновѣсія и движенія, съ ученіемъ о теплѣ, электричествѣ, магнетизмѣ, свѣтѣ и пр.; 3) по химіи, знаніе химическихъ свойствъ простыхъ веществъ и ихъ главныхъ соединеній, важнѣйшихъ органическихъ составовъ и солей.“

Какъ бы неудовлетворителенъ ни былъ регламентъ 1832-го г., во всякомъ случаѣ онъ навелъ реальныя училища на единственно вѣрный путь ихъ развитія:—а именно, безъ обращенія къ древне-классическимъ языкамъ, при посредствѣ учебныхъ элементовъ современной эпохи дать молодымъ людямъ общее образованіе. Потому-то реальныя училища скоро отрѣшились отъ чуждыхъ имъ элементовъ, отъискивая и находя все болѣе и болѣе свои настоящіе центральные предметы преподаванія въ математикѣ и естественныхъ наукахъ, также въ нѣмецкомъ, англійскомъ и французскомъ языкахъ. При всемъ томъ реальныя училища вездѣ отличались своеобразными учебными планами, такъ что въ городахъ, гдѣ преобладали торговые и промышленные интересы, они отвѣчали требованьямъ жизни, на сколько то не было во вредъ основательному всеобщему образованію, тогда какъ въ другихъ городахъ, гдѣ они были единственными высшими учебными заведеніями, или гдѣ учащіеся посвящали себя главнѣйше гражданской службѣ, они также сообразовались съ мѣстными условіями и въ нихъ на обученіе латинскому языку назначалось большее число часовъ. Мини-

стерство Альтенштейна во время своего управленія допускало такое индивидуальное развитіе отдѣльныхъ реальныхъ училищъ и не лишало заведенія, въ которыхъ латинское исключалось изъ учебнаго плана связанныхъ съ аттестатомъ зрѣлости правъ. Но въ 1841-мъ г. инструкція для реальныхъ училищъ измѣнилась въ томъ отношеніи, что право на одполѣтнюю военную службы стало уже зависѣть не отъ свидѣтельства объ окончаніи курса, а отъ зрѣлости для высшаго учебнаго класса, и что отъ экзаменаціонной коммиссіи аттестатъ зрѣлости выдавался только ученикамъ, оказавшимъ на испытаніи удовлетворительное знаніе въ латинскомъ языкѣ. Затѣмъ при министерствѣ Фонъ деръ Гейдта и Фонъ Раумера нанесенъ былъ существенный ущербъ реальнымъ училищамъ вслѣдствіе предпочтенія гимназій со стороны министра народнаго просвѣщенія и ремесленныхъ школъ со стороны министра торговли, причемъ явно обнаружилось, что гражданскихъ чиновниковъ хотѣли отдѣлить отъ высшаго мѣщанскаго сословія въ его сферѣ образованія. Но когда миновалъ этотъ реакціонный періодъ Пруссіи, то министръ просвѣщенія Бетманъ Гольвегъ заявилъ палатамъ, что правительство должно имѣть лишь въ виду способствовать развитію реальныхъ училищъ, такъ какъ со одной стороны профессіональныя школы не въ состояніи удовлетворить извѣстнымъ призваніямъ, порожденнымъ реальными предметами, а съ другой стороны и гимназіи также не могутъ исполнить эти требованья, оттого что въ нихъ ученикъ усвоиваетъ себѣ массу образовательнаго матеріала, который его запутываетъ. А потому „необходимо реальныя училища снабдить надлежащими средствами и назначить имъ закономъ установленное положеніе въ государствѣ.“ Слѣдствіемъ такого заявленія и высказаннаго палатамъ рѣшенія: „Я считаю важною задачею моего министерства споспѣшествовать реальнымъ училищамъ въ ихъ особенномъ значенi,“— было постановленіе о преподаваніи и испытаніи въ реальныхъ и высшихъ мѣщанскихъ школахъ отъ 6-го октября 1859-го г. Оно отличаетъ реальныя училища отъ высшихъ мѣщанскихъ школъ и раздѣляетъ ихъ на реальныя училища перваго и второго разряда. Для перваго разряда училищъ предписывается слѣдующій учебный планъ:

УРОКИ	VI	V	IV	III	II	I
Законъ Божій . . . . . . , .	3	3	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ.	4	4	3	3	3	3
Латинскій	8	6	6	5	4	3
Французскій	—	5	5	4	4	4
Англійскій	—	—	—	4	3	3
Географія и исторія. . .	3	3	4	4	3	3
Естественныя науки. . . .	2	2	2	2	6	6
Математика и счетъ. . . .	5	4	6	6	5	5
Чистописаніе. . . , ...	3	2	2	—	—	—
Рисованіе	2	2	2	2	2	3

И тотъ и другой разрядъ реальныхъ училищъ имѣетъ общимъ назначеніемъ доставить обще-научное образованіе къ тѣмъ званіямъ, для которыхъ не требуются университетскія науки. Какъ въ гимназіи, такъ и въ этихъ училищахъ принята система изъ 6 восходящихъ классовъ. Для того и другого изъ разрядовъ курсы въ VI, V, IV классахъ одногодовые. Въ реальномъ училищѣ перваго разряда курсы въ I и II, обыкновенно также въ III классѣ — двухгодовые, а въ училищѣ второго разряда предоставлено ограничить курсы въ III и IV-мъ — однимъ годомъ въ каждомъ. Реальныя училища второго разряда могутъ еще сверхъ того устроиться смотря по особымъ мѣстнымъ потребностямъ; латинскій языкъ въ нихъ можетъ быть так же причисленъ къ факультативнымъ предметамъ. Такъ напр. въ реальномъ училищѣ 2 порядка въ Эссенѣ слѣдующій учебный планъ:

УРОКИ	VI	V	IV	III	II	I
Законъ Божій	3	3	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ.	6	4	4	4	3	3
Французскій	6	6	6	5	4	4
Англійскій	—	—	4	4	3	3
Исторія и географія. . . .	3	3	4	4	4	3
Математика и счетъ. . . .	6	6	6	6	6	6
Естественныя науки	—	3	2	5	6	7
Чистописаніе	4	4	2	—	—	—
Рисованье.	2	2	2	2	4	4
Итого.	30	31	32	32	32	32

Реальныя заведенія, обнимающія полную систему классовъ, начиная съ VI. и до I. называются реальными училищами, а дру-

гія съ меньшимъ числомъ классовъ—высшими мѣщанскими школами. Въ шестой классъ высшихъ училищъ предписано принимать не ранѣе 9-ти лѣтъ отъ роду.

Въ разъясненіяхъ къ этому плану говорится, что реальныя и мѣщанскія училища должны научно образовать къ высшимъ призваніямъ, для которыхъ не требуется академическихъ факультетныхъ наукъ, и что поэтому ихъ устройство обусловливается не ближайшими потребностями практической жизни, а напротивъ, цѣлью довести умственныя способности ввѣренныхъ этимъ школамъ молодыхъ людей до той степени развитія, какая составляетъ необходимое условіе для свободнаго и самостоятельнаго постиженія будущаго призванія въ жизни. Они отнюдь не профессіональныя школы, а напротивъ, подобно гимназіи имѣютъ дѣло, съ общими образовательными средствами и основными знаніями. Слѣдовательно между гимназіей и реальнымъ училищемъ существуетъ отнюдь не основанная на принципахъ противоположность, а скорѣе отношеніе обоюднаго восполненія. И та и другія имѣютъ общею задачею сообщить основы совокупнаго высшаго образованія для главныхъ направленій разныхъ призваній въ жизни. Ихъ разграниченье оказалось необходимымъ вслѣдствіе развитія наукъ и условій общественной жизни, причемъ реальныя училища мало по малу заняли равноправное положеніе. Гимназіямъ, для достиженія цѣли, служитъ преимущественно изученіе языковъ, особенно обоихъ класическихъ нарѣчій древности, а сверхъ того математика; тогда какъ реальныя училища согласно ихъ болѣе къ современности обращенному направленію отдаютъ преимущество научному знанію объективнаго и реальнаго міра явленій и изученію какъ родного, такъ и обѣихъ важнѣйшихъ современныхъ языковъ цивилизованныхъ націй въ Европѣ. Но современность можетъ быть понимаема лишь изъ предшествующаго ей развитія, вслѣдствіе котораго она появилась сама, а потому преподаваніе въ реальномъ училищѣ имѣетъ вездѣ обратить вниманіе на историческій элементъ; и такъ какъ знанія и духовное образованіе могутъ достичь полнаго осуществленія лишь на основѣ религіознаго и національнаго значенія въ жизни, то религіозное и національное преподаваніе и образованіе также существеннымъ образомъ обусловливаютъ собою характеръ какъ реальныхъ, такъ и высшихъ мѣщанскихъ училищъ." „Вслѣдствіе этого предметы преподаванія, по

мимо закона Божія, составляютъ въ сущности двѣ учебныя области: а именно—съ одной стороны область языковъ и исторіи, а съ другой—математики и естественныхъ наукъ, къ чему въ видѣ третьей области примыкаютъ техническія умѣнья. Въ низшихъ классахъ преобладаетъ преподаваніе языковъ въ интересѣ будущаго, изъ большаго числа часовъ состоящаго, реальнаго обученія, оттого что для яснаго пониманія предметовъ ученикъ съ раннихъ поръ долженъ пріучаться обращать вниманіе на слово какъ на средство для обозначенія предмета, и оттого что обученіе языкамъ составляетъ основу формальнаго и общаго умственнаго развитія." „Существенную и входящую въ составъ цѣлаго часть учебнаго плана въ реальномъ училищѣ составляетъ латинскій языкъ въ видѣ общесвязующаго предмета преподаванія. Такое положеніе подобаетъ латинскому языку какъ вслѣдствіе важнаго значенія его для познанія связи между современной европейской цивилизаціей и древностью, такъ и въ видѣ основательной подготовки для грамматическаго изученія языковъ вообще и новѣйшихъ въ особенности, что безъ знанія латинскаго всегда окажется поверхностнымъ. Въ этомъ отношеніи латинскій языкъ обладаетъ особеннымъ свойствомъ способствовать образованію смысла для точнаго разграниченья формъ. Сдѣлать факультативнымъ учебный предметъ такого значенія было бы не цѣлесообразно, какъ вслѣдствіе общихъ педагогическихъ причинъ, такъ и потому, что иначе нарушилась бы совокупность учебнаго плана и потому, что пришлось бы обратить особое вниманіе на различнаго рода подготовку учениковъ, а это сильно затруднило бы равномѣрное изученіе именно нѣмецкаго и новѣйщихъ языковъ, исторіи и естественныхъ наукъ."—„Желательно, чтобы съ каждымъ реальнымъ училищемъ соединена была приготовительная школа по возможности изъ 2 классовъ съ одногодичнымъ курсомъ въ каждомъ изъ нихъ, чтобы такимъ образомъ дать возможность изучить необходимыя для поступленія въ шестой классъ элементарныя знанія". — „Относительно преподаванія евангелической религіи слѣдуетъ замѣтить: два старшихъ класса отнюдь не задаются высшею цѣлью изучать теологію вмѣсто религіи. Изученіе евангелическаго вѣроученія должно свое начало и свою основу постоянно поддерживать въ связи съ Священнымъ писаніемъ и имѣть въ виду сдѣлать плодотворнымъ, этическое содержаніе ученія относительно церковной общины и внутренней жизни единичнаго лица. Необходимо объяснять различныя вѣроисповѣданія, но исходя отъ того сознанія, что въ нихъ не исчерпывается ни основное ученіе церкви, ни понятіе о протестантской вѣрѣ, ни также содержаніе слова Божія. Отрывочныя замѣтки изъ такъ называемаго введе-

нія Ветхаго и Новаго завѣтовъ не имѣютъ большого значенія для пониманія Св. Писанія въ его внутренней связи, что составляетъ главную задачу школы; а потому ихъ необходимо ограничить лишь крайне необходимымъ. То же самое слѣдуетъ дѣлать сообщая о сектахъ и религіозныхъ распряхъ, оттого что церковно-историческое преподаваніе здѣсь имѣетъ скорѣе задачею представить въ крупныхъ чертахъ и библейски обосновать исторію царства Божія на землѣ. Связь и движеніе церковнаго года да поддерживаются у учениковъ въ живой памяти. Совмѣстныя молебствія въ началѣ и концѣ недѣли представляютъ удобный случай, чтобы воспользоваться для этой цѣли перикопами." „Преподаваніе нѣмецкаго языка особенно важно для реальнаго училища, какъ со стороны формальнаго умственнаго образованія, такъ и по его этичическому отношенію, что усиливается еще вслѣдствіе противоположности съ подлежащимъ реальнымъ школамъ изученіемъ французскаго и англійскаго языковъ и ихъ летиратуръ. Это преподаваніе должно лучше ознакомить учениковъ съ грамматическимъ строеніемъ родного языка и съ важнѣйшими формами изложенія на немъ, а затѣмъ ввести ихъ въ знаніе отечественной литературы. Связанныя съ такимъ преподаваніемъ практическія упражненія имѣютъ цѣлью руководить ученика къ правильному пониманію прозаическихъ и поэтическихъ изложеній и усвоить ему господство надъ языкомъ, затѣмъ чтобы онъ умѣлъ правильно и твердо владѣть имъ какъ изустно, такъ и письменно. Грамматическое преподаваніе въ низшихъ классахъ всего цѣлесообразнѣе соединяется съ латинскимъ. Ученіе о предложеніяхъ принадлежитъ въ средніе и высшіе классы и можетъ послужить тамъ для возбужденія и образованія ума, особенно если при этомъ воспользоваться сравненіемъ съ свойствами разныхъ доступныхъ ученику другихъ языковъ. Этимъ путемъ разоблачается вмѣстѣ съ тѣмъ и логическое содержаніе языка, а потому для той же цѣли служатъ сверхъ того разборъ синонимовъ, изученіе кореннаго и производнаго значенія словъ и выраженій и упражненіе въ опредѣленіяхъ: помимо того въ первомъ классѣ проходится ученіе о понятіи, сужденіи и умозаключеніи, о раздѣленіи, о доказательствѣ и противоположеніяхъ,—но безъ систематическаго изложенія формальной логики. Древній и средневѣковой нѣмецкій языкъ не изучаются особенно; но пусть школьная библіотека дастъ возможность ознакомиться напр. съ пѣснью Нибелунговъ въ ея первобытной формѣ; для частнаго чтенія должны быть доступны нѣкоторые образцовые переводы изъ греческихъ и римскихъ классиковъ, а именно Гомера, также Софокла, біографій Плутарха, разговоровъ Платона, Тацита и пр. Классное чтеніе въ низшихъ и среднихъ классахъ состоитъ въ тѣсной связи съ грамматическими

упражненіями, а въ двухъ высшихъ сверхъ того съ исторіей литературы, но во всѣхъ классахъ вообще—съ упражненіемъ въ свободномъ устномъ воспроизведеніи читаннаго. Связное и добивающееся полноты преподаваніе исторіи нѣмецкой литературы не имѣетъ мѣста въ учебномъ планѣ реальной школы. По краткомъ изложеніи развитія нѣмецкой литературы въ древнюю эпоху слѣдуетъ пройти рядъ литературныхъ твореній, начиная съ половины прошлаго столѣтія, отличающихся содержаніемъ и формою и могущихъ служить образцами для развитія современной литературы, съ тѣмъ чтобы ученики ближе ознакомились съ ихъ основною мыслью и съ особенностями ихъ изложенія. Вслѣдствіе часто примѣняемаго въ преподаваніи исторіи литературы способа сообщать не самый предметъ, а готовое сужденіе о немъ, заглушается способность отдаваться предмету, задерживается самостоятельность сужденія и дается поводъ къ поверхностному, самодовольному словоизліянію. Читать вслухъ съ яснымъ пониманіемъ и правильнымъ выраженіемъ составляетъ одно изъ важнѣйшихъ упражненій также и въ высшихъ классахъ. Объясненіе классическаго творенія отечественной литературы слѣдуетъ ограничить смысломъ и связью его, но отнюдь не ослаблять цѣльность взгляда мелочнымъ разборомъ и преждевременною критикою. Піитика, реторика, стилистика не входятъ особенными предметами въ учебный планъ, но все необходимое изъ нихъ излагается мимоходомъ и вкратцѣ при самомъ чтеніи. Тэмы на нѣмецкія сочиненія должны состоять въ надлежащемъ отношеніи къ возрасту, умственному развитію и житейской опытности учениковъ и избѣгать общихъ мѣстъ; воспринимающая способность да не развивается исключительно и въ ущербъ продуктивной; руководство къ методическому изложенію и упражненіе въ распредѣленіи матеріала такъ же важны, какъ и слѣдующая затѣмъ критика; съ особенною строгостью да преслѣдуется суетная наклонность прикрывать собственное скудоуміе заимствованнымъ фразистымъ слогомъ или заученное эстетическое и критическое умствованіе выдавать за собственное убѣжденіе.—Цѣль преподаванія латинскаго языка состоитъ не только въ томъ, чтобы придать какъ единство и устой вообще всему грамматическому преподаванію въ реальномъ училищѣ, такъ и необходимую относительно этимологіи и синтаксиса основу для научнаго изученія языка, но и въ томъ еще, чтобы доставить ученикамъ само по себѣ важное логическое средство образованія и путемъ чтенія въ высшихъ классахъ понятіе о римскомъ духѣ и бытѣ. Имѣющаяся въ виду польза можетъ быть достигнута,—если грамматическое преподаваніе въ низшихъ и среднихъ классахъ ограничится только тѣмъ, чтобъ служить необходимою подготовкою

для высшихъ, лишь бы въ этихъ ограниченныхъ предѣлахъ достигалось твердое знаніе и искусное примѣненіе,—если во всѣхъ классахъ будутъ дѣлаться переводы на латинское,—если при чтеніи станутъ обращать особенное вниманіе на ясное уразумѣніе состава и связи предложеній, также на сообразность нѣмецкаго изложенія и если будутъ читать по возможности болѣе; вслѣдствіе этого толкованіе не должно вдаваться въ грамматическія и филологическія подробности. Цѣлью слѣдуетъ поставить пониманіе болѣе легкой исторической прозы и повѣствовательной поэзіи. Согласно съ этимъ въ школѣ по прежнему можно пользоваться Цезаремъ, Саллюстіемъ, Ливіемъ, Овидіемъ, Виргиліемъ и болѣе легкими рѣчами Цицерона; для этого полезно было бы составить хорошую хрестоматію изъ Ливія съ приложеніемъ избранныхъ мѣстъ изъ другихъ прозаическихъ и поэтическихъ авторовъ, изъ Германіи и лѣтописей Тацита, изъ отдѣльныхъ одъ и отрывковъ изъ Горація и пр. Обозрѣть читаемые отрывки какъ одно цѣлое и дать себѣ отчетъ о содержаніи въ главныхъ частяхъ его—все это составляетъ необходимое условіе также и латинскаго чтенія.—Во французскомъ и англійскомъ языкахъ необходимо усвоить себѣ правила грамматики, знаніе словъ и особенныхъ способовъ выраженія по крайней мѣрѣ настолько, чтобы быть въ состояніи понимать прозаическую и поэтическую литературу обоихъ языковъ и чтобы положить основаніе къ правильному, какъ устному, такъ и письменному употребленію послѣднихъ. Стремленіе учителей съ самаго начала должно быть, конечно, направлено къ тому, чтобы извлечь практическую пользу изъ преподаванія новѣйшихъ языковъ: ни въ какомъ случаѣ однако задачею школы не можетъ быть умѣнье вести разговоръ, это напротивъ того предоставляется частному упражненію. Французскія театральныя пьесы не исключаются безусловно изъ употребленія въ школѣ: но въ ней болѣе всего занимаются историческою, описательною и ораторскою прозою, точно такъ же и приличной для юношескаго возраста поэзіею, причемъ выборъ долженъ сообразоваться съ этико-педагогической точкою зрѣнія. Какъ въ гимназіяхъ не преподаютъ исторіи римской и греческой литературы, точно такъ же и въ реальныхъ училищахъ не слѣдъ проходить исторію французской и англійской литературы въ видѣ особеннаго предмета; достаточно примкнуть къ самому чтенію подлежащія историческія свѣдѣнья. Въ новѣйшихъ языкахъ слѣдуетъ обращать самое тщательное вниманіе на правильное чтеніе и на вѣрный выговоръ. Не должно упускать изъ виду важное при изученіи иностранныхъ языковъ упражненіе въ умѣньи переводить также по слуху.—Преподаваніе исторіи въ двухъ низшихъ классахъ сначала почти исключительно ограничивается Священною, затѣмъ предлагаются разсказы изъ греческой и римской

миѳологіи, изъ германской древности и изъ жизни замѣчательныхъ мужей древняго міра; въ четвертомъ классѣ излагаются важнѣйшія событія изъ греческой и римской исторіи, а третій—имѣетъ предметомъ бранденбургъ-прусскую съ ея отношеніями къ германской; въ двухъ высшихъ классахъ наконецъ проходится въ связи исторія трехъ главныхъ современныхъ націй, Нѣмцевъ, Англичанъ и Французовъ причемъ обращается надлежащее вниманіе на исторію культуры. Заучивать имена и числа, не усвоивъ себѣ сперва исторической связи, въ какой приводятся тѣ и другія, было бы не цѣлесообразно: преподаваніе исторіи не достигаетъ своей цѣли, если результатомъ будетъ одно только обогащеніе памяти. Выдвигая впередъ важнѣйшія историческія личности съ свойственною имъ характеристикою, преподаваніе исторіи въ свою очередь упрочиваетъ за собою образовательное вліяніе на характеръ молодежи и научаетъ прагматическому пониманію событій, имѣющихъ болѣе глубокую основу въ указаніи на вѣчные законы божественнаго міроустройства. Преподаваніе исторіи всегда сопровождается также предварительными географическими свѣдѣньями. Цѣль самостоятельнаго изученія географіи состоитъ въ ясномъ пониманіи физическихъ, климатическихъ и связанныхъ съ ними производительныхъ и этнографическихъ условій важнѣйшихъ странъ земного шара. Для изложенія и обозрѣнія частностей всегда предполагается понятіе о цѣломъ: вслѣдствіе чего и въ низшихъ классахъ уже такъ называемому отчизновѣдѣнью вездѣ предшествуетъ ученіе объ общихъ отношеніяхъ фигуры и поверхности земли. Въ менѣе важныхъ для настоящаго времени странахъ слѣдуетъ цѣлесообразно ограничить географическую номенклатуру. Главное условіе географическаго преподаванія состоитъ въ томъ, чтобы ясная наглядка всегда служила въ помощь и для оживленія памяти. Въ математической географіи необходимо также пройти самые необходимые предметы изъ популярной астрономіи. — Преподаваніе естественныхъ наукъ имѣетъ цѣлью исходящее отъ созерцанія индивидуальной жизни природы краткое знаніе трехъ царствъ ея. На низшихъ и среднихъ ступеняхъ слѣдуетъ строго держаться пропедевтическаго характера обученія и избѣгая какъ через-чуръ объемистаго развлекающаго многообразія, такъ и безплодной, научной систематики, всегда обращаться къ живой дѣйствительности въ томъ видѣ, какъ она проявляется въ важнѣйшихъ представителяхъ отдѣльныхъ тѣлъ природы. Правильное наблюденіе наводитъ на сравненіе и пріучаетъ распредѣлять сродные предметы въ связныя группы. Зоологію можно исключить изъ преподаванія въ низшихъ классахъ. Опытный учитель извлечетъ чрезвычайно образовательную пользу изъ минералогіи, благодаря упражненію, какое доставляется изученіемъ этой науки какъ для зрѣнія,

такъ вмѣстѣ съ тѣмъ и для ума, и благодаря близкому отношенію ея къ другимъ наукамъ. Необходимо, чтобы ученикъ съ раннихъ поръ пріобрѣлъ ясное представленіе о взаимной тѣсной связи между всѣми вообще естественными науками. Изъ физики въ третьемъ классѣ уже можно сообщать популярную феноменологію. Въ двухъ высшихъ слѣдуетъ передавать не отдѣльныя свѣдѣнья, а напротивъ, излагать физическіе, познаваемые изъ отдѣльныхъ явленій законы. Къ самымъ необходимымъ потребностямъ для естественноисторическаго преподаванія принадлежатъ рисунки и музеи, а для физическаго и химическаго—необходимые для опытовъ снаряды и удобное для того помѣщеніе.—Математика. Въ двухъ низшихъ классахъ ради наглядки соединяютъ элементарное ученіе о геометрическихъ формахъ съ рисованіемъ. Въ третьемъ классѣ, въ которомъ заканчивается планиметрія, можно изучить также въ элементарномъ видѣ важнѣйшія правила измѣренія тѣлъ. Было бы цѣлесообразно въ среднихъ классахъ примѣнять болѣе задачи геометрическихъ построеній нежели выкладокъ, которыя на этой ступени вообще оказываютъ менѣе образовательнаго вліянія, нежели изученіе геометрическихъ построеній. Общая цѣль математическаго преподаванія въ высшихъ классахъ состоитъ въ пріобрѣтаемомъ строго научнымъ путемъ знаніи и въ умѣньи примѣнять его внѣ области чистой математики, а именно къ обоснованію и развитію естественныхъ законовъ механики и оптики. Но въ первомъ классѣ не слѣдуетъ выходить изъ предѣловъ яснаго и основательнаго знанія способа доказательствъ и метода разрѣшенія простыхъ задачъ изъ алгебры, теоріи степеней, пропорцій, уравненій, прогрессій, Ньютонова бинома и простыхъ рядовъ, логариѳмовъ, тригонометріи на плоскостяхъ, стереометріи, аналитической геометріи и коническихъ сѣченій; при этомъ не слѣдуетъ упускать изъ виду практическія выкладки; необходимо поддерживать въ ученикахъ примѣненіе математики къ естественнымъ наукамъ, точно такъ же и связь ея съ раціональными пріемами рисованія: а потому въ реальномъ училищѣ необходимо пройти главныя теоремы начертательной геометріи, теорію тѣней и перспективу въ видѣ приложенія къ стереометріи. „Если преподаваніе математики составляетъ, какъ слѣдуетъ, дѣйствительно возбуждающую и развивающую умственныя силы гимнастику ума, приводя въ сознаніе плодотворность строго методическаго пріема, укрѣпляя продуктивную способность и дѣлая для учениковъ невозможнымъ механическое усвоеніе, усвоивая имъ напротивъ того свободу и вѣрность взгляда и сужденія, способнаго слѣдить за развитіемъ предложенія во всѣхъ направленіяхъ и не смущающагося отъ разнообразія формъ и положеній, въ какихъ ни проявлялся бы одинъ и тотъ же предметъ; въ такомъ случаѣ математика будетъ самымъ

важнымъ и самымъ дѣйствительнымъ изъ всѣхъ исключительно формальныхъ средствъ образованія въ реальномъ училищѣ, и по цѣлямъ своимъ она замѣнитъ для него то, чѣмъ обладаютъ гимназіи въ ихъ болѣе обширныхъ и основательныхъ занятіяхъ древними языками.—Реальное училище—вслѣдствіе особеннаго его назначенія подготовить къ основательнымъ занятіямъ предметами природы, техники и искусства,—должна особенно печься о преподаваніи рисованія, развивая зрѣніе для мѣры, формы и симметріи и упражняя заранѣе сноровку руки. На высшей ступени обученія рисованію реальная школа должна поставить себѣ задачею свести графическія изображенія къ главнымъ геометрическимъ построеніямъ, а на этотъ конецъ въ первомъ классѣ и восполнить курсъ рисованія практическимъ преподаваніемъ правилъ геометрической проекціи и теоріи тѣней, основанной на математикѣ перспективою, также упражненіемъ въ рисованіи по гипсовымъ моделямъ.

Это преподаваніе заканчивается выпускнымъ экзаменомъ; по уставу объ испытаніи отъ 6-го октября 1859-го г.—онъ обязанъ изслѣдовать, достигли ли окончившіе курсъ той зрѣлости, которою обусловливаются даваемыя реальнымъ училищамъ преимущества. Относительно закона Божія, испытаніе должно главнѣйше доказать, что ученики знакомы съ положительнымъ ученіемъ ихъ вѣроисповѣданія и обладаютъ удовлетворительнымъ знаніемъ библіи. Относительно нѣмецкаго языка, условіе зрѣлости состоитъ въ томъ, чтобы испытуемый былъ въ состояніи разработать собственнымъ сужденіемъ въ логическомъ порядкѣ, правильнымъ и образованнымъ языкомъ входящую въ его кругозоръ тэму. Устное изложеніе точно также должно отличаться въ извѣстной степени точною, связною и послѣдовательною рѣчью. Въ области исторіи нѣмецкой литературы, испытуемый долженъ быть знакомъ съ важнѣйшими эпохами ея развитія, путемъ собственнаго чтенія—съ нѣкоторыми главными твореніями, начиная съ половины истекшаго столѣтія, и быть въ состояніи дать отчетъ объ этомъ. Въ латинскомъ языкѣ, онъ долженъ умѣть перевести съ грамматическою точностью на хорошій нѣмецкій языкъ нечитанныя прежде мѣста, но не представляющія особенныхъ трудностей ни въ отношеніи языка, ни содержанія, изъ Цезаря, Саллюстія, Ливія, и такіе же не входившіе въ послѣдній семестръ отрывки изъ Овидія и Виргилія. Во французскомъ и англійскомъ языкахъ слѣдуетъ обладать грамматическимъ и словеснымъ пониманіемъ и соотвѣтственнымъ умѣньемъ въ переводахъ избранныхъ мѣстъ изъ прозаическихъ и поэтическихъ твореній классическаго періода. Сверхъ того испытуемый долженъ владѣть письменнымъ изложеніемъ настолько, чтобы быть въ состояніи написать сочиненіе о легкомъ историческомъ предметѣ и пере-

вести продиктованное на нѣмецкомъ языкѣ безъ грубыхъ германизмовъ и значительныхъ грамматическихъ ошибокъ. Испытуемый долженъ обладать достаточною способностью въ устномъ изложеніи на французскомъ и англійскомъ языкахъ по крайней мѣрѣ для передачи содержанія читаемыхъ мѣстъ, для сообщенія историческихъ событій и для связнаго отвѣта на предлагаемые по французски и по англійски и относящіеся къ прочитанному вопросы. Въ исторіи необходимо усвоить себѣ перечневой обзоръ по всей области всемірной исторіи, а греческую знать точнѣе до смерти Александра Великаго, римскую до императора Марка Аврелія, нѣмецкую, англійскую и французскую особенно послѣднихъ трехъ столѣтій. Въ географіи требуются общія свѣдѣнья о физическихъ условіяхъ земной поверхности и о политическомъ раздѣленіи странъ, болѣе точное значеніе топической и политической географіи Германіи и Пруссіи, также со стороны торговли и международныхъ сношеній; элементы математической географіи на научныхъ основахъ. Относительно физики, испытуемый долженъ знать тѣ понятія и положенія, а также касающіеся опытовъ методы, которые имѣли существенное вліяніе на развитіе физической науки; при основанномъ на опытахъ знаніи естественныхъ законовъ необходимо обладать умѣньемъ развивать и основать послѣдніе математически. По части химіи и ориктогнозіи требуется: основанное на опытахъ знаніе стехіометрическихъ и сродственныхъ отношеній обыкновенныхъ неорганическихъ и важнѣйшихъ для питанія, а также для главныхъ тканей органическихъ веществъ. Относительно математики испытуемый долженъ доказать, что обладаетъ точными, правильными и научно-обоснованными знаніями способовъ доказательствъ. также методовъ рѣшенія простыхъ задачъ изъ алгебры, теоріи степеней, пропорцій, уравненій, прогрессій, Ньютонова бинома и простыхъ рядовъ, логариѳмовъ, тригонометріи, стереометріи, элементовъ начертательной и аналитической геометріи, коническихъ сѣченій, статики и механики. Сверхъ того, въ письменномъ испытаніи: нѣмецкое, французское или англійское сочиненіе, изложеніе на одномъ изъ новѣйшихъ языковъ, рѣшеніе четырехъ математическихъ задачъ: изъ области уравненій второй степени, планиметріи, или аналитической геометріи, тригонометріи на плоскостяхъ, стереометріи или коническихъ сѣченій, рѣшеніе задачи изъ прикладной математики, изъ физики и химіи.

Выдаваемые на основаніи такого испытанія аттестаты зрѣлости доставляютъ главнѣйше слѣдующія преимущества: допущеніе къ экзамену на техническія должности въ горномъ, заводскомъ и соляномъ правленіи, къ экзамену на землемѣра, поступленіе въ почтовое вѣдомство съ надеждою на повышеніе въ высшія должности,

пріемъ въ королевскій лѣсной институтъ въ Нейштадтъ-Эберсвальдѣ, въ конно-егерскій корпусъ, въ королевскій ремесленный институтъ, допущеніе къ сверхкомплектной должности въ управленіи косвенныхъ налоговъ и пр. Аттестатъ изъ перваго класса даетъ право на допущеніе къ занятіямъ политическою экономіей въ королевскихъ сельскохозяйственныхъ учебныхъ заведеніяхъ, на одногодовую военную службу волонтеромъ и пр.

Карлъ Шмидтъ того мнѣнія, что прусскія реальныя училища перваго разряда удовлетворяютъ современнымъ требованьямъ. И точно, хотя регламентъ преподаванія и испытанія отъ 6-го октября 1859-го г. достоинъ порицанія за то, что раздѣленіемъ реальной школы на училища перваго и второго разряда и на высшую мѣщанскую школу, а также установленными для нихъ требованьями и связанными съ ними въ государствѣ преимуществами и пр. онъ вызываетъ какъ въ существующихъ уже, такъ и въ имѣющихъ еще основаться реальныхъ заведеніяхъ гоньбу за преимуществами, отнюдь не способную вести ихъ естественнымъ путемъ къ дальнѣйшей цѣли ихъ развитія;—хотя учебный планъ реальнаго училища перваго разряда все еще страдаетъ недостаткомъ въ томъ отношеніи, то недовольно обращаетъ вниманіе на рисованіе;—хотя требованья регламента испытанія черезъ-чуръ натянуты, такъ что въ этомъ отношеніи необходимо ограничить его условіемъ: обращать вниманіе не на количество нагроможденныхъ въ памяти знаній, а напротивъ на дѣйствительное умственное развитіе;—хотя еще многаго не достаетъ для исполненія системы реальнаго училища въ Пруссіи, такъ какъ слѣдуетъ признать недостаткомъ, что одна и та же личность, а именно филологъ, назначается министерствомъ какъ для реальнаго, такъ и для ученаго училища; потомъ, что для англійскаго и французскаго языковъ не имѣется особыхъ каѳедръ въ университетахъ, и потому до сихъ поръ нѣтъ возможности добыть отлично образованныхъ учителей новѣйшихъ языковъ; наконецъ, что не существуетъ педагогической семинаріи по теоретическому и практическому образованію въ педагогикѣ для реальнаго училища:—но при всемъ томъ прусскій регламентъ для реальныхъ школъ и осуществленіе его представляетъ историческое событіе въ средѣ нѣмецкихъ реальныхъ училищъ; и дѣйствительно, благодаря ему послѣднія первымъ германскимъ правительствомъ оффиціально признаны равноправными съ гуманистическими гимназіями. Такимъ образомъ удовлетворили антропологическому требованію, чтобы всякій, обладающій преимущественно отличною способностью наблюденія и предназначенный вслѣдствіе этого главнѣйше для изслѣдованья законовъ природы и практической жизни, получилъ иную подготовку чѣмъ тотъ, кто благодаря превосходной способности умозрѣнія въ связи съ религіоз-

ными и нравственными чувствованіями, питаетъ склонность къ изслѣдованью законовъ жизни какъ единичнаго человѣка, такъ и человѣчества вообще. Этимъ угодили требованьямъ духа времени и современной науки, потому что общественное мнѣніе признаетъ теперь образованнымъ не только того, кто свѣдущъ лишь въ Греціи и Римѣ, а чуждъ современности, но также и преимущественно того, кто изслѣдуетъ дѣйствительность и сущность во всѣхъ проявленіяхъ природы и духа, кто обладаетъ живымъ зрѣніемъ и слухомъ для современнаго быта и чувствуетъ себя какъ дома въ нынѣшнемъ мірѣ и въ его цивилизованной жизни. Этимъ наконецъ удовлетворены законы педагогики, такъ какъ съ одной стороны, вслѣдствіе дивныхъ открытій и чрезвычайныхъ успѣховъ въ области естественныхъ наукъ, масса знанія накопилась до такой степени, что весь запасъ научнаго матеріала не можетъ быть разработанъ однимъ человѣкомъ и одною школою, не нанося вреда душевному здоровью и не подвергаясь опасности разсѣять и измельчить молодой умъ; а съ другой стороны естественныя науки, вслѣдствіе ихъ матеріальной и формальной пользы для умственнаго развитія, и сверхъ того вслѣдствіе ихъ мощнаго господства въ жизни, заслуживаютъ особеннаго независимаго вниманія въ ученой школѣ, тогда какъ древнеклассическіе языки вынуждены были отказаться отъ неограниченной власти и не могли долѣе остаться единственнымъ и всеобщимъ средствомъ образованія.

Составъ системы высшихъ школъ въ Пруссіи, въ томъ видѣ какъ онъ выразился въ сказанномъ уставѣ объ испытаніи 1859-го г., на дѣлѣ не остался неприкосновеннымъ. Въ странѣ наступилъ 1866-й годъ: „прусскій шульмейстеръ разбилъ австрійскаго на бранныхъ поляхъ Богеміи“. Вездѣ раздавалась хвалебная пѣснь въ честь побѣдоносной силы превосходнаго всеобщаго народнаго образованія и вслѣдствіе этого вопросъ о послѣднемъ выступилъ опять на первый планъ. За одно съ подъемомъ прусскаго народнаго сознанія и объединенія Германіи на сѣверѣ отъ Майна исчезли изъ учительскаго міра боязнь и раболѣпство, всѣ тѣ недуги, которые возростили прусскую реакцію во второй половинѣ пятидесятыхъ и въ первой шестидесятыхъ годовъ. Правда, господствующимъ въ это время напастямъ сильно противодѣйствовали общія собранія нѣмецкихъ учителей, для поддержки и развитія которыхъ Ѳедоръ Гофманъ изъ Гамбурга оказалъ безсмертныя услуги,—тѣ свободные союзы учителей, которые высоко держали знамя нѣмецкой педагогики и потому всегда были какъ бѣльмо на глазу для прусской реакціи, но теперь, послѣ 1866-го г., опять вступили въ Пруссію и наконецъ въ самый Берлинъ;—но все таки необходимо было совершиться болѣе сильнымъ, потрясающимъ міръ политическимъ

событіямъ и переворотамъ, для того чтобы вновь двинуть впередъ педагогическую жизнь. Реальное училище, о которой здѣсь главнѣйше идетъ рѣчь, въ 1866-мъ г. уже сдѣлалось предметомъ преній. Одинъ изъ филологовъ открылъ бой съ закрытымъ забраломъ въ Національной газетѣ. „Бѣда", восклицаетъ онъ, несмотря на то, что онъ самъ филологъ, „если устройствомъ школъ будутъ распоряжаться исключительно одни филологи." Онъ требуетъ трояКаго рода образованія: 1) для практическаго поприща практическія науки и языки въ связи съ ихъ практическимъ методомъ въ высшихъ мѣщанскихъ училищахъ; 2) для ученыхъ званій ученое и теоретическое образованіе въ гимназіи; 3) для всякаго поприща, требующаго помимо практическаго исполненія службы также и теоретическаго знанія, реальнаго образованія. Онъ сѣтуетъ на недостатки высшихъ мѣщанскихъ школъ стараго пошиба, т. е. заведеній этого рода безъ латини, которыя возникли вслѣдствіе высшихъ мѣщанскихъ школъ по уставу объ испытаніи отъ 1859-го г., и которыя не что иное какъ несовершенныя реальныя училища перваго разряда. Яркими красками изображаетъ онъ вредъ какой проистекаетъ для школъ и учениковъ оттого, что большая часть гимназистовъ и реальныхъ учениковъ не домогаются ничего болѣе, какъ одного только свидѣтельства волонтеровъ, которое выдается уже во второмъ классѣ. „Если, — говоритъ онъ — не считая немногихъ кончающихъ курсъ, изъ заведенія съ 600 учениковъ въ теченіе года выходятъ лишь 120, т. е. пятая часть, болѣе всего изъ среднихъ классовъ и вступаетъ столько же новыхъ, частью опять-таки въ средніе классы, главнѣйше съ тѣмъ, чтобы пробыть тамъ лишь одинъ семестръ, то, само собою разумѣется, нельзя ожидать правильнаго успѣшнаго образованія въ этихъ классахъ. Потому что вмѣшательство такихъ новыхъ элементовъ неминуемо вредитъ безпрепятственному развитію остальныхъ". „Ученики, домогающіеся въ реальныхъ училищахъ и гимназіяхъ одного только аттестата зрѣлости, служатъ лишь бременемъ и тормазомъ для этихъ школъ." „Если ученіе въ нашихъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ подвигается изъ класса въ классъ въ органическомъ развитіи, то выходящій изъ второго класса ученикъ не можетъ вынести оттуда ничего цѣльнаго, ни законченнаго; если-же онъ выносилъ бы что либо цѣльное и законченное, то ученіе не можетъ развиваться надлежащимъ образомъ изъ класса въ классъ". И въ самомъ дѣлѣ, настоящая Ахиллесова пята организаціи 1859-го года состоитъ въ томъ, что гимназіи и реальныя училища должны быть въ одно и то же время научными заведеніями и высшими мѣщанскими школами, что въ сущности невозможно. Злополучная зависимость школы отъ воинской повинности освободится отъ всесторонне тормозящаго,

препятствующаго и пагубнаго вліянія при посредствѣ болѣе разумнаго установленія системы преимуществъ. Единственно вѣрный путь указанъ Вихардомъ Ланге въ его приведенной уже нами рѣчи о нѣмецкой національной школѣ. Такъ какъ нашъ анонимный авторъ открылъ необходимую борьбу, то обратимъ на него еще нѣкоторое вниманіе. О гимназистѣ, покидающемъ второй классъ съ правомъ на одногодовую службу, онъ говоритъ слѣдующее: „Этотъ гимназистъ знаетъ конечно правильныя и неправильныя формы греческаго глагола, но ничего не вѣдаетъ о явленіяхъ природы, и ему приходится краснѣть передъ всякимъ ремесленникомъ, который теперь въ своихъ собраніяхъ имѣетъ случай въ лучшемъ видѣ ознакомиться со всѣми близко касающимися человѣка явленіями.—Будущій купецъ или банкиръ, посѣщающій гимназію, съ тѣмъ чтобы, получивъ одногодовое свидѣтельство, покинуть ее, усвоилъ себѣ пожалуй нѣсколько латинскихъ фразъ и греческихъ формъ, но онъ не обладаетъ надлежащимъ искусствомъ въ практическомъ счетѣ, необходимымъ знаніемъ англійскаго и французскаго языковъ, хоть настолько, чтобы списать коммерческое письмо, не говоря уже о томъ, чтобы отвѣтить на послѣднее и составить его, а потому онъ вынужденъ дополнить недостающія ему свѣдѣнья частными уроками. Но и воспитанники реальныхъ училищъ въ такомъ случаѣ немногимъ лучше: вмѣстѣ съ свидѣтельствомъ, дающимъ имъ право на одногодовую службу они усвоиваютъ себѣ нѣсколько тригонометрическихъ формулъ, нѣкоторыя элементарныя понятія изъ физики и химіи, которыми впрочемъ вовсе не могутъ воспользоваться, умѣнье съ нѣкоторой подготовкой переводить легкія мѣста изъ французскихъ и англійскихъ прозаиковъ и довольно скудную способность выражаться на родномъ языкѣ; но и имъ также не достаетъ упражненія въ практическихъ выкладкахъ, настоящаго умѣнья пользоваться иностранными нарѣчіями, а пуще всего необходимаго знанія собственнаго языка. Выдержавшій экзаменъ въ одномъ изъ этихъ заведеній, съ тѣмъ чтобы потомъ посвятить себя практическому званію, пріобрѣлъ правда весьма значительное образованіе, но обремененное такимъ негоднымъ балластомъ дурно разработанныхъ свѣдѣній, что вслѣдствіе этого не рѣдко утрачивается свободное дарованіе; и онъ также плохо или весьма мало усвоилъ себѣ настоящія полезныя для практической жизни умѣнья, а сверхъ того онъ обыкновенно слишкомъ уже устарѣлъ и даромъ потратилъ свои лучшіе годы. Выдержавшій выпускной экзаменъ молодой человѣкъ, поступивъ въ торговый домъ для изученія дѣлъ, нерѣдко на двадцатомъ году отъ роду подчиняется въ качествѣ младшаго ученика приказчику, который года четыре тому назадъ въ школѣ въ третьемъ классѣ занималъ мѣсто гораздо ниже его“. За анонимнымъ

авторомъ Національной газеты послѣдовалъ въ 1867-мъ г. Л. В. Зейфартъ. Въ своей книгѣ „Городскія школы" онъ прежде всего даетъ очеркъ историческаго хода дѣлъ, ясно излагаетъ какъ развитіе народной жизни, особенно мѣщанскаго сословія, съ наступленія текущаго столѣтія требовало реальной школы, какъ затѣмъ благодаря Шпиллеке она получила въ Берлинѣ научный видъ, какъ и въ какомъ смыслѣ это заведеніе въ 1832-мъ г. чрезъ Альтенштейна было признано высшимъ учебнымъ заведеніемъ; какъ потомъ при Эйхгорнѣ въ 1841-мъ г. одногодовое свидѣтельство къ сожалѣнію стало выдаваться уже второкласснику, тогда какъ прежде его получалъ только окончившій курсъ въ гимназіи или въ реальномъ училищѣ; какъ при томъ же министрѣ латинскій языкъ сталъ обязательнымъ для реальнаго училища и вмѣстѣ съ тѣмъ вновь поднялся латинскій вопросъ; какъ наконецъ, во время регенства, Бетманъ-Гольвегъ сдѣлался покровителемъ реальной системы и какъ плодомъ этихъ попытокъ оказался уставъ объ испытаніи 1859-го года. Зейфартъ считаетъ недосягаемыми цѣли, которыя предложилъ Визе для преподаванія въ реальномъ училищѣ и требуетъ, чтобы оно созидалось на иныхъ, болѣе народныхъ принципахъ. Онъ отвергаетъ требованье, чтобы латинскій языкъ былъ обязательнымъ, и радъ тому, что министерскимъ постановленіемъ 30 декабря 1860-го г. отъ латини избавлены такъ называемыя реальныя училища второго разряда. Онъ предлагаетъ наконецъ общую педагогическую систему, которая представляетъ съ одной стороны полное единство, а съ другой правильное разнообразіе въ цѣломъ. „Вся система нашихъ народныхъ школъ—говоритъ онъ — должна создаться на утвержденныхъ Фридрихомъ Вильгельмомъ III принципахъ сообразно съ выводами развитія нѣмецкой педагогики, если хотимъ достичь здороваго, нѣмецки-національнаго, полезнаго для практической жизни народнаго образованія".

Съ появленіемъ Зейфарта вопросъ о реальной школѣ не сходилъ со сцены. Въ министерство Мюлера сдѣлана была попытка урядить всю систему обученія вообше. Предложенный въ 1869-мъ г. ландтагу учебный уставъ остался проектомъ подобно всѣмъ съ 1819-го г. появлявшимся трудамъ такого же рода: а именно городскія общины находили, что ихъ интересы не соблюдены въ уставѣ, и потому онѣ способствовали къ его устраненію. Онѣ напротивъ того покровительствовали заброшеннымъ на ихъ взглядъ реальнымъ училищамъ перваго разряда. И въ самомъ дѣлѣ, благодаря связанному съ посѣщеніемъ второго класса одногодовому свидѣтельству, послѣднія сдѣлались несчастными заведеніями, которыя не могли существовать въ ихъ своеобразномъ видѣ, а при всемъ томъ, именно благодаря ихъ преимуществу относительно раздачи

сказаннаго свидѣтельства, не могли также умереть. Къ нимъ еще болѣе, нежели къ гимназіямъ, относится то, что „родоначальникъ регламента“ Штиль заявилъ обо всѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ въ большихъ городахъ Пруссіи — а именно, что они уподобляются, больнымъ страдающимъ внизу водянкою, а вверху чахоткою. Многимъ большимъ городамъ дѣйствительнымъ цѣлебнымъ средствомъ казалось расширеніе системы преимуществъ для реальныхъ училищъ, а именно допущеніе окончившихъ въ нихъ курсъ къ университету. Поданныя въ этомъ смыслѣ въ палату депутатовъ прошенія повели по требованью Веренпфеннига къ слѣдующему рѣшенію: испросить мнѣніе университетовъ по поводу возбужденнаго вопроса. Рѣшеніе крайне неудачное, потому вопервыхъ что университетскіе профессора по большей части мало занимаются собственно школьнымъ вопросомъ, а во вторыхъ и потому, что именно самые значительные изъ нихъ не знаютъ даже, да и не могутъ хорошо знать каждаго изъ своихъ учениковъ. И точно появившіеся осенью въ 1869-мъ г. и оффиціально обнародованные въ 1870-мъ отзывы обнаружили рѣшительно поверхностное и вполнѣ несостоятельное пониманіе дѣла. Рѣзче и обстоятельнѣе всего они были разобраны директоромъ реальнаго училища I. Г. Лотомъ въ Рурортѣ. Несмотря на то, что акамедическіе отзывы вообще и въ большинствѣ высказались противъ касающагося реальныхъ училищъ желанія. —министръ Мюлеръ 7-го декабря 1870-го г. издалъ постановленіе, всилу котораго свидѣтельствомъ зрѣлости реальныхъ училищъ перваго разряда относительно пріема въ философскій факультетъ въ университетахъ впредь предоставляется такое же право, какъ и выдаваемымъ въ гимназіяхъ аттестатамъ зрѣлости. По поводу этой на нашъ взглядъ весьма своевременной мѣры Визе выражается слѣдующимъ образомъ: „Хотя такая мѣра принята вслѣдствіе заявленнаго съ разныхъ сторонъ желанія, однако самое постановленіе было все-таки плодомъ соображенія, что въ настоящее время, когда въ университетахъ математическія и естественныя науки обставлены шире чѣмъ въ прежнія времена, и когда онѣ со стороны правительства пользуются самымъ сильнымъ покровительствомъ, когда въ качествѣ студентовъ принимаются не только фармацевты, но также и занимающіеся сельскимъ хозяйствомъ,—въ такое время нельзя преграждать свободный доступъ къ лекціямъ молодымъ людямъ, окончившимъ до 18-ти лѣтняго возраста и свыше курсъ ученія въ заведеніяхъ, гдѣ главными предметами преподаванія въ высшихъ классахъ—математика и естественныя науки.—Итакъ, теперь подтверждено только вообще, что на дѣлѣ давно уже разрѣшалось по частнымъ просьбамъ. Этому содѣйствовалъ также ощущаемый во многихъ провинціяхъ

недостатокъ въ учителяхъ новѣйшихъ языковъ и естественныхъ наукъ, къ изученію которыхъ все болѣе и болѣе переходили кончавшіе курсъ въ реальномъ училищѣ; но для должности преподавателя новѣйшихъ языковъ въ высшихъ школахъ путь черезъ гимназію все-таки считается самымъ цѣлесообразнымъ". Эта мѣра не могла остаться безъ благотворныхъ послѣдствій. Визе говоритъ объ ней слѣдующее: „Частью вслѣдствіе упомянутаго снисхожденія, оказаннаго правительствомъ реальнымъ училищамъ, частью вслѣдствіе возросшаго довѣрія къ нимъ число учащихся въ высшихъ классахъ умножилось: первый классъ во многихъ реальныхъ училищахъ I-го разряда теперь хорошо обставленъ; особенно въ западныхъ провинціяхъ онъ посѣщается болѣе чѣмъ прежде такими учениками, которые не имѣютъ въ виду перейти въ университетъ или въ высшее политехническое заведеніе, но назначаются для фабричнаго коммерческаго званія."

Политическія бури 1870-го г. не на долго лишь задержали всеобщее педагогическое движеніе, принявшее уже крайне энергическій характеръ. Послѣ достигнутыхъ Германіею въ борьбѣ въ высшей степени блестящихъ результатовъ, послѣ того какъ Вильгельмъ I—18-го января 1871-го г. провозгласилъ возстановленіе императора и имперіи: „въ сознаніи долга охранять съ нѣмецкою вѣрностью право государства и его членовъ, блюсти миръ, поддержать независимость Германіи и укрѣпить народную силу," и послѣ того какъ 10-го мая того же года былъ заключенъ миръ и Франція вынуждена была уступить Эльзасъ и Лотарингію и уплатить 5 милліардовъ, во всѣхъ областяхъ какъ матеріальной, такъ и духовной жизни Германіи поднялась лихорадочная мощная дѣятельность, впрочемъ не впадая еще по крайней мѣрѣ въ матеріальномъ отношеніи въ опрометчивость, ударяющуюся обыкновенно въ противуположную сторону. Опять заговорили о великолѣпныхъ побѣдахъ шульмейстера: на этотъ разъ нѣмецкій разбилъ уже французскаго учителя, какъ передъ тѣмъ прусскій—австрійскаго. Само собою разумѣется, что настоящее трудовое поприще этого побѣдителя должно было сдѣлаться предметомъ высшаго вниманія. И въ самомъ дѣлѣ, по заключеніи мира волны педагогическаго движенія заходили еще сильнѣе нежели до войны, и притомъ одинаково сильно какъ въ низшихъ, такъ и въ высшихъ областяхъ учебной системы. Эти стремленія до такой степени обратились къ наружному устройству и положенію школъ, что на первыхъ порахъ дальнѣйшее развитіе науки и искусства педагогики совершенно отступило на задній планъ. Внизу громче всего взывали о хлѣбѣ, а въ верху, въ области реальной школы—о равноправности съ гимназіей. Государственная жизнь приняла своеобразный характеръ

вслѣдствіе борьбы правительства съ католическими церковными властями. Іюля 18-го 1870-го г., т. е. за день до оффиціальнаго объявленія войны Французамъ, возведена была въ догматъ непогрѣшимость папы въ духовныхъ дѣлахъ и вслѣдствіе того совершенно измѣнилось отношеніе церкви къ государству. Одною изъ первыхъ задачъ Бисмарка по заключеніи мира было выяснить последствія такого измѣненнаго положенія и разъ навсегда обезпечить отечество отъ посягательствъ со стороны Рима. Потворствующее Риму католическое настроеніе прусскаго правительства было поэтому предано забвенію и послѣдній носитель его, министръ Мюлеръ, былъ устраненъ. Въ январѣ 1872-го г. на мѣсто его поступилъ Фалькъ. Новое министерство старалось удовлетворить поднимавшимся со всѣхъ сторонъ требованьямъ прежде всего тѣмъ, что на особыхъ конференціяхъ доставило доступъ по возможности большему числу гласныхъ и воспользовалось ихъ указаніями. За конференціями о народныхъ школахъ, приготовительныхъ заведеніяхъ и семинаріяхъ послѣдовали совѣщанія касательно новой организаціи высшихъ и среднихъ женскихъ учебныхъ заведеній, а въ октябрѣ 1872-го года касательно системы высшихъ школъ, главнымъ поводомъ чему послужилъ вопросъ о реальныхъ училищахъ. Во время этихъ конференцій, сильно оживилась агитація въ пользу своевременнаго преобразованія системы высшихъ школъ; большую дѣятельность проявили особенно учителя рейнскихъ реальныхъ училищъ. Во главѣ партіи за реформу находился директоръ реальныхъ училищъ Остендорфъ. Онъ дѣйствительно не только изданіемъ брошюръ, но главнѣйше тѣмъ, что устроилъ состоявшееся 29-го іюля 1873-го г. въ Герѣ собраніе учителей реальныхъ училищъ и руководилъ имъ. Собраніе приняло слѣдующія знаменательныя положенія: 1) Общій составъ нашей системы преподаванія да руководится принципомъ свободы въ предѣлахъ этого состава. Дѣло правительства намѣтить цѣли, какія должны достигаться высшими школами, и требовать необходимыхъ гарантій, чтобы онѣ достигались. Но опредѣлять организацію въ частностяхъ—не его дѣло. 2) Для того чтобы добиться такой свободы и избавить школы отъ учениковъ, посѣщающихъ ихъ ради постороннихъ цѣлей, слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы по возможности скорѣе прекратились преимущества, связанныя не съ аттестатомъ зрѣлости, а съ посѣщеніемъ извѣстныхъ классовъ или съ зрѣлостью для послѣднихъ. 3) Для учениковъ, имѣющихъ закончить школьное образованіе по истеченіи 16-тилѣтняго возраста, необходимо учредить особаго рода школы, которыя давали бы хотя ограниченное, но въ себѣ самомъ законченное, а потому устойчивое и плодотворное для жизни образованіе, и съ ат-

тестатомъ зрѣлости которыхъ связывалось бы право на одногодовую военную службу волонтеромъ. 4) Было бы цѣлесообразно исключить изъ учебнаго плана въ этихъ школахъ латинскій языкъ, если только введеніе послѣдняго не обусловливается особыми обстоятельствами. 5) Изъ существующихъ школъ самыми подходящими для означенныхъ въ 1) учениковъ заведеніями были бы высшее мѣщанское училище безъ латини и реальное второго разряда. 6) Реальное училище перваго разряда, точно такъ же какъ и гимназія, сообщаетъ научную подготовку, оспособляющую окончившихъ въ немъ курсъ съ успѣхомъ продолжать университетскія занятія. Пусть этимъ ученикамъ и открывается доступъ во всѣ факультеты и пусть они допускаются также къ соотвѣтствующимъ правительственнымъ испытаніямъ. Окончившимъ курсъ въ реальномъ училищѣ точно такъ же какъ и гимназистамъ, предоставляется путемъ частныхъ занятій пріобрѣсть недостающія имъ особыя предварительныя, необходимыя для изученія въ отдѣльныхъ факультетахъ знанія. 7) Реальныя училища перваго разряда, точно такъ же какъ въ свою очередь и гимназіи, нуждаются въ дальнѣйшемъ развитіи, а потому всѣ причастные къ дѣлу да поставятъ себѣ задачею изыскать школьныя организаціи, которыя свободно слагались бы въ предѣлахъ установленныхъ цѣлями того и другого рода заведеній. Такія школы должны дать ученикамъ возможность пріобрѣсть всеобщее образованіе, обнимающее различныя способности человѣческой души и отвѣчающее великимъ современнымъ задачамъ. 8) Желательно, чтобы реальное училище перваго разряда называлось реальною гимназіею, а—второго разряда простою реальною школою. Затѣмъ были приняты еще слѣдующія заключенія: 1) для того чтобы обезпечить дѣльную подготовку преподавателей для учительской должности необходимо открыть для высшихъ школъ семинаріи, которыя, будучи соединены съ университетами, сообщали бы въ четвертомъ обязательномъ курсѣ послѣ экзамена практическую и теоретическую подготовку и посѣщеніе которыхъ облегчалось бы всѣми возможными способами. 2) Для улучшенія системы высшихъ школъ необходимо открыть въ университетахъ особыя лекціи, какихъ теперь недостаетъ не только для иностранныхъ новѣйшихъ языковъ, но даже и для нѣмецкаго, для отечественной, средневѣковой и новой исторіи, для географіи и нѣкоторыхъ отраслей естественныхъ наукъ. 3) Необходимо также имѣть: для всѣхъ доступное собраніе по возможности всякихъ средствъ преподаванія древней и новой эпохи, важнѣйшихъ цивилизованныхъ сосѣднихъ націй, также собраніе моделей школьныхъ зданій, снарядовъ и пр.—Принятыя въ Герѣ рѣшенія имѣютъ правда въ виду только высшее реальное училище, не касаясь его отношенія къ гимназіи и къ такъ

называемой народной школѣ, а слѣдовательно и не достигаютъ всеобщаго единаго педагогическаго строя; но въ этихъ предѣлахъ они все-таки отвѣчаютъ современнымъ и правильнымъ требованьямъ. Развращающее всемогущество одногодоваго свидѣтельства устраняется отмѣною классныхъ преимуществъ, благодаря чему чрезвычайно многое было бы уже достигнуто. Реальное училище перваго разряда совершенно уравнивается съ гуманистическою, или точнѣе съ словесною гимназіею и ему весьма разумно придается названіе реальной гимназіи, существовавшее впрочемъ уже въ разныхъ мѣстахъ Германіи. Реальное училище второго разряда такъ же правильно предназначается школою для желающихъ пріобрѣсть хотя и высшее, но собственно не научное образованіе; оно и называется просто реальнымъ училищемъ. Такимъ образомъ на самомъ дѣлѣ достаточно исчерпаны категоріи школъ и найдены для нихъ вѣрныя названія, благодаря тому, что предметы разобраны были надлежащимъ и правильнымъ образомъ. Обокъ съ этимъ реальнымъ училищемъ Герскаго собранія можно бы еще упомянуть о высшей народной школѣ, которая явилась бы верхнимъ ярусомъ элементарнаго училища и приняла бы видъ предложенной Фридрихомъ Гофманомъ „средней школы.“ Мы признаемъ принятыя рѣшенія въ Герѣ рѣшительнымъ выраженіемъ современной эпохи и сочтемъ промахомъ, если они не послужатъ руководствомъ въ предстоящей организаціи прусскихъ школъ; къ нимъ придется возвратиться вновь, если дѣла примутъ неблагопріятный оборотъ.

Въ октябрѣ 1872-го г. избранные члены собрались для совѣщанія касательно устройства системы высшихъ школъ. Министръ Фалькъ прежде уже, іюля 9-го 1872-го г., потребовалъ отъ призванныхъ наблюдать за реальною школою и обсуждать ея результаты, т. е. отъ провинціальныхъ учебныхъ коллегій и отъ коммиссіи научныхъ испытаній, отзывовъ касательно предполагаемой перемѣны въ учебномъ планѣ. Эти отзывы вообще были неблагопріятны. Сознавались правда, что въ реальныхъ училищахъ математика и естественныя науки проходятся лучше нежели въ гимназіяхъ, но члены были того мнѣнія, что гимназисты отличаются отъ реальныхъ учениковъ высшею умственною продуктивностью, что первые болѣе воспріимчивы для университетскихъ занятій, нежели послѣдніе, что они могутъ написать лучшія сочиненія и т. п. Министры финансовъ, торговли и промышленности изъ статистическихъ свѣдѣній касательно подчиненныхъ имъ школъ въ свою очередь тоже пришли къ убѣжденію, что гимназисты обладаютъ даже высшею практическою способностью, нежели реальные ученики. Въ пользу расширенія преимуществъ реальныхъ училищъ не поднялось ни одного голоса. Нашъ анонимный авторъ въ національной газетѣ былъ въ

правѣ заявить: „Бѣда, если филологія одна только судитъ объ организаціи школъ.“ Какъ произнести окончательный приговоръ, надъ результатами сильно требуемыхъ какъ самою жизнью, такъ и психологіею школъ, если онѣ находятся еще на первой ступени своего развитія и искусственно задерживаются въ этомъ скуднымъ надѣломъ преимуществъ?! —

На часто упоминаемыхъ октябрьскихъ конференціяхъ обнаружилась такая пестрая путаница противорѣчивыхъ мнѣній, что совѣщанія производили впечатлѣніе хаоса. О попыткѣ, возстановить единую учебную организацію на нѣмецкой почвѣ, вовсе и не упоминалось; напротивъ того, согласились, что слѣдуетъ сохранить и размножить примкнутые къ высшимъ школамъ элементарные классы, такъ называемыя подготовительныя училища. Само собою разумѣется, что всякія бифуркаціонныя попытки оказались несостоятельными для системы высшихъ школъ. Напротивъ того, Гофманово шестиклассное среднее училище, въ которомъ обязательно обучались одному только иностранному языку, была одобрена со стороны всѣхъ собравшихся членовъ, а самое здоровое созданіе современности, реальное училище второго разряда, „реальное училище“ Герскаго съѣзда вовсе не было принято во вниманіе, а одногодовое свидѣтельство осталось неприкосновеннымъ во всей его теперешней развращающей силѣ. Черезъ-чуръ сильно выразилось опасеніе по поводу какого-то воображаемаго разрыва въ высшемъ образованіи, который будто бы долженъ быть неминуемымъ слѣдствіемъ уравненія реальной гимназіи съ гуманистическою, хотя безъ всякаго сомнѣнія учебному законодательству подобаетъ пещись о томъ, чтобы цѣлесообразными промежуточными членами между гимназіей и общими народными школами, прекратить и постепенно сгладить дѣйствительно существующій разрывъ между ученымъ и народнымъ образованіемъ. Гуманистическая гимназія въ ея исторически-рутинномъ состояніи не была затронута ни съ одной стороны. Заявившимъ опасенія по поводу упомянутаго разрыва рѣшительно возражалъ Боницъ, призванный теперь занять мѣсто Визе. Онъ отстаивалъ также и Гофмановскую „среднюю школу“. Хотя возлагается много надеждъ на ожидаемую впереди дѣятельность этого мужа, а все-таки было бы желательно, чтобы къ нему присоединили учителя изъ реальной школы, которому поручено было бы руководить системою реальнаго обученія. Странно, что Визе измѣнилъ своему собственному дѣтищу 1859-го г., заявивъ такое мнѣніе, будто преподаваніе латинскаго языка въ реальныхъ училищахъ не оправдало того, что отъ него сначала ожидалось. Если это мнѣніе и справедливо, то отсюда отнюдь еще не вытекаетъ необходимость устранить преподаваніе этого предмета изъ ре-

альныхъ гимназій; напротивъ, всѣ требующіе современнаго и разумнаго уравненія этихъ заведеній съ гуманистическими гимназіями должны добиваться, чтобы сказанное преподаваніе приняло болѣе цѣлесообразный видъ, такъ какъ Іегеръ справедливо заявляетъ, что научное изученіе невозможно безъ знанія латини.—Заодно съ совершившимся въ 1870-мъ г. присоединеніемъ нѣсколькихъ нѣмецкихъ земель къ Прусской державѣ ею приняты также и высшія мѣщанскія школы безъ латини, охотно признаваемыя со стороны Пруссіи и надѣляемыя соотвѣтственными преимуществами, такъ что теперь понятіе о „высшемъ мѣщанскомъ училищѣ“ сдѣлалось крайне шаткимъ. Вообще, куда бы мы ни обратились, вездѣ встрѣчаемся съ ненадежными мнѣніями и состояніями, и не тронутый еще современный строительный матеріалъ ждетъ своего зодчаго, который правильно постигъ бы стремленія въ народѣ, потребности жизни и школы и обладалъ бы умомъ и искусствомъ настолько, чтобы вполнѣ удовлетворить требованьямъ нашей мощно подвигающейся впередъ эпохи.

Собраніе учителей реальныхъ училищъ въ 1874-мъ г. въ Брауншвейгѣ отчасти измѣнило своимъ рѣшеніямъ въ Герѣ. Требованіе касательно свидѣтельства волонтеровъ было сокращено; „средняя школа“ должна была замѣнить предполагавшееся въ Герѣ „реальное училище“; ясная номенклатура была опять уничтожена, а реальная гимназія въ ея теперешнемъ видѣ даже существенно задѣта. Крейсигъ, считавшій прежде перворазрядное реальное училище 1859-го года вполнѣ здоровымъ, способнымъ къ развитію организмомъ, предложилъ слѣдующія положенія: 1) Ученики нашихъ высшихъ классовъ страдаютъ отъ излишняго обремененія, а вслѣдствіе того черезъ-чуръ часто оказываются поверхностными и слабыми. 2) Помочь этому слѣдуетъ путемъ сосредоточенья. 3) Такое сосредоточенье должно быть достигаемо измѣненіемъ конечныхъ цѣлей, такъ чтобы возможно было сообразоваться съ разными мѣстными потребностями и съ индивидуальностями. 4) На такой конецъ необходимо разграничить математико-физическое направленіе отъ изученія новыхъ языковъ въ высшемъ реальномъ преподаваніи. 5) Въ интересѣ гуманнаго и едино-національнаго образованія за тѣмъ и другимъ изъ обоихъ направленій сохраняется равномѣрно основательное обученіе нѣмецкому языку и его литературѣ, исторіи и географіи, насколько для послѣдней не требуется знанія высшей математики. 6) Ученики математико-физической группы должны быть освобождаемы отъ сочиненій на иностранныхъ языкахъ, а по ихъ желанію также отъ латини. Но они обязаны обладать знаніемъ англійской и французской элементарной грамматики и умѣньемъ читать научную англійскую и французскую прозу. 7)

Ученики въ отдѣленіи новыхъ языковъ освобождаются отъ высшей математики, математической физики, математическаго рисованія. Но и отъ нихъ также требуется знаніе элементарной математики, опытной физики, хорошій основательный обзоръ описательнаго естествовѣдѣнья и элементы химіи. 8) Оба эти отдѣленія должны быть приведены въ такое состояніе, что-бы дѣйствительно и всецѣло удовлетворить поставляемымъ теперь уже ихъ спеціальному направленію требованьямъ, сверхъ того подготовить и побудить учениковъ къ самостоятельному научному труду. 9) Осуществленіе такой реорганизаціи, смотря по количеству учениковъ, достигается либо составленіемъ особыхъ классовъ, либо введеніемъ факультативныхъ экстренныхъ уроковъ въ программу высшихъ классовъ и соотвѣтствующими тому увольненіями. Такимъ образомъ возможно будетъ удовлетворить мѣстнымъ потребностямъ и обратить вниманіе на индивидуальности безъ вреда для національнаго духовнаго единства и для педагогическаго вліянія преподаванія. — Поборники единой національной школы заставили себя выслушать въ Брауншвейгѣ, не смотря на то что вожаки собранія не хотѣли допускать ихъ до слова. Изъ нихъ особенно отличались Антонъ Рэ, Бекъ и Бруннеманъ. Послѣдній, путешествуя, убѣдился, что за предѣлами Пруссіи и Германіи также находятся хорошія училища и что многопрославляемая система прусскихъ школъ въ настоящемъ ихъ видѣ далеко не отвѣчаетъ ни требованьямъ свободной народной жизни, ни христіанской гуманности. Какъ достойный подражанія образецъ, онъ справедливо предлагаетъ организацію школъ въ швейцарскихъ кантонахъ Цюрихѣ и Тургау.

Событія въ Брауншвейдѣ вызвали противный потокъ какъ въ лагерѣ педагогической лѣвой стороны, такъ точно и въ лагерѣ реальныхъ школъ. Въ первомъ изъ нихъ не оказалось стремленія привести высшее образованіе въ органическую связь съ народнымъ; а въ послѣднемъ справедливо обратили вниманіе на то, что въ настоящее время, когда реальная гимназія оказывается еще неразвитою и когда нападки на этотъ изъ дѣйствительной жизни вышедшій институтъ усилились въ необыкновенной степени, было бы неразумно серьезно разстроивать первоначальный, приданный имъ въ 1859-мъ г. видъ. Очагъ упомянутой уже агитаціи находился на Рейнѣ; тамъ же прежде всего и обнаружилась реакція. Въ числѣ поборниковъ за реальную гимназію находятся во первыхъ консерваторы, которые добиваются лишь уравненія съ гимназіей; во вторыхъ люди, которые хотятъ создать по крайней мѣрѣ общую элементарную основу для высшихъ школъ и для этого начинать преподаваніе съ какого-нибудь иностраннаго языка именно съ новѣйшаго (во главѣ этихъ находятся Остендорфъ и Фридлендеръ);

втретьихъ тѣ педагоги, которые домогаются также реорганизаціи высшихъ классовъ въ смыслѣ Крейссига, и тѣ наконецъ, которые требуютъ совершеннаго преобразованія реальнаго обученія. Число членовъ, высказавшихъ свое мнѣніе по вопросу о реальныхъ школахъ значительно. Кромѣ уже названныхъ приводимъ еще слѣдующія имена: Бальцеръ, Шульцъ фонъ Шульценштейнъ, Шахтъ, Іегеръ, Крамеръ, Гейнеръ, Мейбауеръ, Касснеръ, Нейбауеръ, Гильгерсъ, Отто, Штаммеръ, Ротенбюхеръ, Гертманъ, Шмедингъ, Гейстъ, Штейнкраусъ, Коницеръ, Юргенъ Бона Мейеръ, Пауръ, Крумме, Шедлеръ, Клейберъ, Зидлеръ, Кромейеръ, Гюбель, Паунъ и Галленкампъ. Штракъ редактируетъ Центральный органъ для системы реальныхъ школъ. Братушекъ въ 1870-мъ г. написалъ отличную статью о преподаваніи французской грамматики въ реальномъ училищѣ, въ которой убѣдительно доказываетъ, что правильно веденное французское преподаваніе нисколько ни уступаетъ латинскому относительно образовательной силы. Такимъ образомъ Братушекъ пошелъ по слѣдамъ Карла Магера.—Противниками реальной гимназіи оказались Тихо Моммсенъ, который, хотя и былъ прежде самъ директоромъ реальнаго училища, называетъ такое заведеніе „чистымъ сумасбродствомъ“, а Магера „шарлатаномъ“, и Эрнстъ Лаасъ, который также хочетъ устранить реальную гимназію, называемую имъ Шпиллеке-Визевскою и превратить ее въ шестиклассную Гофмановскую „среднюю школу“, но при этомъ преобразовать гуманистическую гимназію такъ, чтобы можно было обойтись безъ реальнаго училища. Онъ тоже опасается пресловутаго разрыва и дуализма, который-де возникнетъ вслѣдствіе уравненія реальнаго высшаго научнаго заведенія съ гуманистическимъ. Такъ какъ вступившій въ управленіе Боницъ придерживается того же мнѣнія, то въ области высшей учебной системы надо опасаться реакціи, которая противодѣйствуетъ бывшему доселѣ историко-педагогическому движенію, но не можетъ продлиться долго, потому что не отвѣчаетъ ни требованьямъ жизни, ни психологіи, а одолжена своимъ существованіемъ филологическимъ предразсудкамъ.

По основаніи сѣверо-германскаго союза въ 1866-мъ году, заодно со всеобщею воинскою повинностью, одногодовое свидѣтельство со всѣми его хорошими и дурными вліяніями также проникло во всѣ германскія союзныя державы къ сѣверу отъ Майна. Для выдачи свидѣтельства уже необходимо было установить нѣкотораго рода соглашеніе. „Предстояло—говоритъ Визе—между сѣверогерманскими учебными заведеніями одной и той же категоріи, не ограничивая впрочемъ свободы ихъ организаціи, возстановить согласіе въ образовательныхъ цѣляхъ, необходимое для того, чтобы обезпечить оди-

наковое значеніе за выдаваемыми по достиженіи этой цѣли свидѣтельствами и притязанію на равноправность въ этомъ отношеніи придать также основу равныхъ обязанностей.“ Въ виду этого соглашенія и собралась въ январѣ 1868-го г. въ Берлинѣ конференція сѣверо-германскихъ членовъ учебнаго вѣдомства. Рѣшено было образовать постоянный спеціальный органъ съ цѣлью надзирать за высшими школами въ предѣлахъ союза. Такая изъ трехъ спеціалистовъ состоящая коммиссія и была дѣйствительно учреждена 21-го декабря 1868-го г. Назначеніе перваго и второго члена ея было разъ навсегда поручено прусскому и саксонскому правительствамъ. А третій долженъ былъ чередоваться между остальными правительствами,такъ чтобы черезъ каждые три года одно изъ нихъ назначалось для совершенія выбора. Прежде всего обнародованъ былъ списокъ тѣхъ заведеній, которымъ предоставлялось право для выдачи свидѣтелствъ какъ на одногодовую службу, такъ и на почтовыя и телеграфныя должности. Дальнѣйшее соглашеніе пока еще не состоялось.—Вслѣдствіе введенія свидѣтельства волонтеровъ многія находившіяся внѣ Пруссіи все еще цвѣтущія высшія частныя заведенія приведены были въ неблагонадежное состояніе; ихъ дальнѣйшее существованіе зависѣло отъ пріобрѣтенія ими права выдавать также законныя свидѣтельства на одногодовую службу. Сѣверо-германскіе бюрократы учебнаго вѣдомства поставили такое право въ зависимость отъ слѣдующихъ условій: 1) Необходимо доказать и подтвердить несомнѣнно, что существованіе или поддержка такого заведенія требуется общественнымъ интересомъ. 2) Возможность существованія ихъ должна быть обезпечена также прочною основою внѣшнихъ условій. 3) Начальникъ обязанъ предъявить свидѣтельство о педагогической и научной способности для веденія школы. 4) Коллегія учителей должна быть составлена согласно съ требованьями высшей школы и во всякомъ случаѣ содержать нѣсколькихъ учителей,имѣющихъ свидѣтельство объ ихъ научномъ и выходящемъ изъ элементарныхъ предѣловъ образованіи. 5) Учебный планъ даже со стороны продолжительности курса и возраста учениковъ не долженъ существенно отличаться отъ плана общественной школы по крайней мѣрѣ на столько, чтобы достигалась вообще отвѣчающая при томъ цѣль образованія. 6) По окончаніи курса ученики подвергаются по одобренному предварительно регламенту выпускному экзамену, и только свидѣтельство объ удовлетворительномъ окончаніи такого испытанія даетъ право на одногодовую службу волонтеромъ. 7) Учебному вѣдомству долженъ быть открытъ свободный доступъ съ цѣлью ближайшаго надзора за заведеніемъ, такъ чтобы этимъ вѣдомствомъ не только было одобряемо назначеніе учителей, но чтобы одинъ изъ членовъ его могъ всякій разъ присутствовать на выпускномъ

экзаменѣ, въ который имѣетъ право вмѣшиваться. Должность оффиціальнаго коммиссара въ нѣкоторыхъ случаяхъ можетъ быть поручаема находящейся на мѣстѣ способной къ тому личности, напр. директору гимназіи или реальнаго училища. 8) Окончательному рѣшенію высшаго вѣдомства касательно пріема заведенія въ число школъ, снабжающихъ выпускаемыхъ учениковъ извѣстными преимуществами, предшествуетъ ревизія чрезъ посредство коммиссара изъ наблюдательнаго вѣдомства, о чемъ оно и представляетъ свой отчетъ.

Въ добавокъ является еще слѣдующее нелѣпое постановленіе: начальнику такого частнаго заведенія въ оффиціальныхъ засѣданіяхъ придается титулъ директора только въ такомъ случаѣ, когда онъ дѣйствительно удостоился этого отъ министра народнаго просвѣщенія.

Вслѣдствіе политическихъ переворотовъ послѣ 1870-го г., союзная коммиссія расширилась въ имперскую учебную коммиссію. Состоявъ прежде изъ трехъ членовъ, двухъ постоянныхъ и одного очередного, она была усилена еще двумя постоянными членами для Вюртембергскаго королевства и для Баденскаго великаго герцогства, а когда воинскія постановленія отъ 26-го марта 1868-го г. ввелись также въ Баваріи и возстановленъ былъ свободный переходъ арміи изъ Баварскаго королевства въ остальныя германскія государства, то прибавился еще постоянный баварскій членъ, такъ что теперь коммиссія состоитъ изъ пяти постоянныхъ и одного очередного членовъ. Она собирается правильно по крайней мѣрѣ по два раза въ годъ, весною въ Берлинѣ, а осенью въ одномъ изъ городовъ средней Германіи. Осенью 1872-го г. первое совѣщаніе этой имперской коммиссіи происходило въ Дрезденѣ. Самымъ важнымъ плодомъ совѣщанія оказалось соглашеніе касательно гимназическихъ аттестатовъ зрѣлости, къ чему вернемся въ своемъ мѣстѣ. На систему реальныхъ училищъ не было обращено вниманія, оттого что, какъ говоритъ Визе, заведенія эти находятся на пути къ организаторскимъ обсужденіямъ, понудившимъ отложить до поры до времени всякія окончательныя соглашенія. Возникшія по поводу выдачи аттестатовъ на высшія учебныя должности разногласія, не удалось разрѣшить на этой конференціи. Оттого и здѣсь соглашеніе не состоялось; только научныя экзаменаціонныя коммиссіи въ Лейпцигѣ, Ростокѣ и Страсбургѣ были уравнены съ прусскою. О неудавшемся возстановленіи большаго однообразія въ этой области приходится сожалѣть тѣмъ менѣе, что прусскій научный экзаминаціонный уставъ весьма основательно осуждается многими какъ въ самой странѣ, такъ и внѣ ея. Осуждають придаваемыя кандидатамъ по испытаніи различныя степени и особенно порицаютъ требуемое

этимъ экзаминаціоннымъ уставомъ многообразіе. Требуемый запасъ теологическаго, философскаго, педагогическаго, историческаго и географическаго знаній, предъявленіе такъ называемаго общаго образованія, возлагаемое даже на отлично выдержавшихъ въ гимназіи испытаніе зрѣлости, все это заставляетъ учащихся разбивать свое время, мѣшаетъ ихъ спеціально-научнымъ занятіямъ и все-таки не даетъ имъ того, что они собственно должны бы усвоить себѣ, а именно практико-педагогическаго руководства. Требованіе этого „общаго образованія“ тѣмъ болѣе странно, что посѣщеніе находящагося подъ вѣдѣньемъ и надзоромъ правительства заведенія считалось чрезвычайно важнымъ, даже необходимымъ, потому именно что оно должно было облегчить и сократить оффиціальныя испытанія. И въ самомъ дѣлѣ, ревизія этого рода испытанія оказывается такъ же необходимою, какъ и возстановленіе лучшей педагогической подготовки, нежели какая доставляется такъ называемымъ годомъ искуса. Касательно этого года искуса, согласно съ предложеніемъ Дрезденской конференціи, постановлено, что онъ можетъ быть отправляемъ, хотя бы и не въ томъ именно государствѣ, въ которомъ кандидатъ выдержалъ экзаменъ на званіе учителя, и что выдаваемыя по этому случаю подлежащими учебными вѣдомствами свидѣтельства пользуются повсемѣстными правами. Предоставляемою такимъ образомъ свободою перехода въ области учительской должности въ высшихъ школахъ пользовались уже много разъ.

Главнѣйше вслѣдствіе столкновенія правительства съ ультрамонтанами-епископами наконецъ поколеблено господствовавшее до сихъ поръ обязательное изученіе закона Божія въ высшихъ школахъ Пруссіи. Февраля 29-го 1872-го г. министръ Фалькъ постановилъ слѣдующее: 1) Въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ впредь разрѣшается увольнять отъ изученія закона Божія, если предъявлена будетъ надлежащая замѣна этого урока. 2) Родители или попечители, желающіе такого увольненія для ихъ дѣтей или опекаемыхъ, обязаны въ такомъ случаѣ той провинціальной учебной коллегіи или тому вѣдомству, ревизіи котораго подлежитъ заведеніе, предъявить свои требованья съ указаніемъ, кѣмъ будетъ преподаваться законъ Божій внѣ школы. 3) Сказанныя ревизіонныя вѣдомства должны рѣшить, удовлетворительна ли предъявляемая вмѣсто обученія закона Божія въ школѣ замѣна. Таковою считается обыкновенно сообщаемое оффиціально признаннымъ священникомъ или учителемъ преподаваніе, отвѣчающее подлежащему вѣроисповѣданію. 4) Посѣщая уроки церковныхъ катехуменовъ или конфирмантовъ, ученики высшихъ учебныхъ заведеній не обязаны принимать участіе въ предлагаемомъ въ то же время преподаваніи закона Божія въ школѣ. Впрочемъ этими постановленіями ничего не измѣняется какъ

относительно связи религіознаго преподаванія съ общей задачею высшихъ учебныхъ заведеній, такъ и относительно педагогическихъ цѣлей обученія закону Божію. А потому уволенные отъ этихъ уроковъ ученики, подвергаясь испытанію зрѣлости, въ этомъ случаѣ также должны удовлетворить общимъ требованьямъ; къ этимъ ученикамъ примѣняются установленныя правила для испытанія вольноприходящихъ.—На не принадлежащихъ ни къ какому церковному вѣроисповѣданію родителей въ постановленіи не обращено никакого вниманія. Все-таки уставъ этотъ слѣдуетъ считать знаменательнымъ успѣхомъ, имѣющимъ вѣроятно въ концѣ концовъ повести высшія школы къ полной независимости отъ вѣроисповѣданій.—Въ настоящее время во многихъ заведеніяхъ евреямъ религія преподается также на казенный счетъ, а въ нѣкоторыхъ городскихъ школахъ это обученіе сдѣлалось обязательнымъ для всѣхъ, немогущихъ предъявить иной удовлетворительной замѣны уроковъ закона Божія въ школѣ. — Назначеніе еврейскихъ учителей въ городскихъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ разрѣшалось съ извѣстными ограниченіями уже и въ министерство Мюлера; теперь это облегчено еще болѣе. Такъ между прочимъ еврейскимъ учителямъ не возбраняется также давать уроки нѣмецкаго языка и исторіи. Въ провинціяхъ Познани, Силезіи и Бранденбургѣ еврейскіе учителя преподаютъ уже въ высшихъ школахъ.

Хотя въ Германіи, даже въ самой имперской учебной коммиссіи, сохранилось еще отвращеніе отъ французской централизаціи и французскаго однообразія, однако введеніе воинскаго устава отъ 26-го марта 1868-го г. въ связи съ одногодовымъ свидѣтельствомъ волонтеровъ не преминетъ оказать свое нивеллирующее вліяніе во всѣхъ германскихъ государствахъ. И въ настоящее время это однообразіе дѣлаетъ уже большіе успѣхи и разрываетъ нить естественнаго развитія. Тѣмъ настоятельнѣе слѣдуетъ желать, чтобы изъ Берлина въ свое время сказано было надлежащее слово. Все, что имѣемъ еще сообщить о преобразованіяхъ учебной системы внѣ Пруссіи, обладаетъ отчасти только историческимъ интересомъ; потому что почти вездѣ уже эти преобразованія совершились по прусскому образцу.

Въ Баваріи, согласно учебной организаціи 1808-го г., реальныя училища были правда поставлены обокъ съ прогимназіями и гимназіями, съ тѣмъ чтобы они путемъ обученія нѣмецкому и французскому языкамъ, рисованію и началамъ естественной исторіи и математики доставили всеобщее образованіе для практической жизни, а потомъ уже „реальные институты“ на основѣ предшествовавшаго первоначальнаго курса занимались естественными и математическими науками въ болѣе широкомъ объемѣ, преподавали исторію въ связи съ общими философскими знаніями, нѣмецкій, фран-

цузскій и итальянскій языки и ихъ литературы. Но въ 1816-мъ г. эти реальные институты были вновь отмѣнены, а реальныя училища преобразованы въ „высшія мѣщанскія школы“, которыя въ общихъ учебныхъ предметахъ мало чѣмъ отличались отъ высшаго класса хорошо устроенной народной школы, а въ особенно назначенныхъ для нихъ предметахъ, какъ то въ рисованіи, математикѣ и французскомъ языкѣ не шли далѣе первыхъ началъ. Для того чтобы вновь поднять систему реальнаго обученія, въ 1833-мъ г. опять отмѣнили высшія мѣщанскія школы и основали „техническія учебныя заведенія“, „долженствующія перенести искусство въ ремесла и поднять промышленное производство до степени, отвѣчающей успѣхамъ техники и необходимому соревнованію съ заграничною промышленностью.“ Поэтому техническія школы должны имѣть своимъ средоточіемъ точныя науки и быть приготовительными заведеніями: 1) для чисто художественнаго званія; 2) для техническихъ отрослей общественной службы, а именно для архитектурнаго, горнаго, соляного и лѣсного вѣдомствъ; 3) для техническихъ вспомогательныхъ отрослей обыденной жизни; 4) для чисто мѣщанскихъ промысловъ.

Въ Баваріи реальныя училища уклоняются отъ цѣли сдѣлаться общими школами и переходятъ къ частнымъ техническимъ заведеніямъ, тогда какъ въ другихъ странахъ тѣ же школы сохраняютъ правда свой специфическій характеръ, но не имѣютъ общаго регламента и въ разныхъ городахъ выступаютъ въ различномъ видѣ. Такъ напр. въ Баденѣ возникшія съ 1834-го г. „высшія мѣщанскія школы“ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ отличаются чисто реальнымъ характеромъ, тогда какъ въ другихъ онѣ не измѣняютъ своему коренному происхожденію (—онѣ возникли изъ латинскихъ школъ—) и удержали за собой формальный принципъ образованія. Онѣ имѣютъ цѣлью желающимъ посвятить себя мѣщанскому промыслу молодымъ людямъ дать средства пріобрѣсть необходимое для того интеллектуальное образованіе, болѣе высокое, нежели какое дается въ народной школѣ. Онѣ подготовляютъ къ мѣщанскимъ ремесламъ, къ коммерческому званію, къ политехнической школѣ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и къ среднимъ классамъ ученыхъ школъ. Учебный планъ высшаго мѣщанскаго училища въ Мангеймѣ въ 1865—66 былъ слѣдующій:

УРОКИ.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Ч	а	с	ы.		
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ	4	4	4	3	3	3
Французскій языкъ	6	6	6	5	4	4
Англійскій языкъ	—	—	—	4	4	5
Географія	2	2	2	2	—	—
Исторія	—	—	2	2	2	2
Ариѳметика и алгебра	5	4	4	3	3	2
Геометрія	2	2	3	3	2	2
Прикладная математика	—	—	—	—	6	6
Зоологія и ботаника	—	—	2	2	—	—
Химія и минералогія	—	—	—	—	4	—
Физика	—	—	—	—	—	6
Рисованіе	—	3	3	4	4	4
Чистописаніе.	4	4	3	1	1	1
Наука о коммерціи	—	—	—	—	2	2
Пѣніе	1	1	2	2	2	2

Учебный планъ высшей мѣщанской школы въ Эппингенѣ былъ напротивъ того слѣдующій:

УРОКИ.	I. 1 годичный курсъ.	II. 2 годичный курсъ.	III. 2 годичный курсъ.
	Ч	а с	ы.
Законъ Божій	2	2	2
Нѣмецкій языкъ	3	4	4
Латинскій языкъ	3	4	4
Французскій языкъ	2	4	5
Ариѳметика	3	4	3
Алгебра	—	—	1
Геометрія	—	—	2
Естественная исторія	2	2	2
Физика	—	—	2
Географія	2	2	2
Исторія	—	—	2
Чистописаніе	2	2	2
Рисованіе	2	2	2

По примѣру прежняго упомянемъ здѣсь также объ австрійскихъ учебныхъ условіяхъ, хотя страна эта съ 1866-го г. не состоитъ

болѣе въ политической связи съ Германіей. Тамъ въ прежнее время вызываемыя реальными училищами потребности удовлетворялись почти однимъ только четвертымъ классомъ нормальныхъ школъ, такъ какъ въ нихъ въ 2-годичномъ курсѣ вмѣстѣ съ предметами элементарнаго обученія преподавали еще рисованіе, геометрію, механику, физику, естественную исторію, географію и зодчество,— теперь же императорскимъ патентомъ отъ 2-го марта 1851-го г. создано реальное училище какъ самостоятельное, отдѣльное отъ народной школы среднее заведеніе. Австрійскія реальныя училища, благодаря состоявшейся всилу патента организаціи, занимаютъ мѣсто между народными школами и техническими институтами и помимо общаго образованія, сообщаемаго ими безъ посредства классическихъ языковъ, они имѣютъ цѣлью не только соотвѣтствующую степень развитія для промышленныхъ занятій, но также и подготовку къ высшему техническому изученію. Они распадаются на низшія и высшія реальныя училища съ тремя годичными курсами въ каждомъ, и вмѣщаютъ въ своемъ учебномъ планѣ слѣдующіе предметы преподаванія: законъ Божій, служащій для обученія языкъ и еще одинъ изъ живыхъ, а въ коронныхъ земляхъ смѣшаннаго нарѣчія одинъ изъ мѣстныхъ языковъ, географію и исторію, ариѳметику, вексельное право, таможенное законодательство, естественную исторію, физику, химію, рисованіе, чистописаніе, архитектуру, механику. Помимо этихъ обязательныхъ предметовъ въ каждомъ реальномъ училищѣ долженъ преподаваться нѣмецкій языкъ, если онъ не обязателенъ какъ служащій для обученія, и одно изъ мѣстныхъ нарѣчій, а въ каждомъ высшемъ реальномъ училищѣ—итальянскій языкъ при тѣхъ же условіяхъ, потомъ еще французскій и англійскій въ видѣ свободныхъ предметовъ, но сверхъ того по крайней мѣрѣ во вполнѣ сложившихся реальныхъ училищахъ—пѣнье, гимнастика и стенографія.—По такому учебному плану австрійскія реальныя училища, вопреки ихъ стремленію сообщить воспитанникамъ общее образованіе, низводятся отчасти до степени особенныхъ профессіональныхъ школъ. А вѣдь жизненное условіе реальныхъ училищъ заключается именно въ осуществленіи обще образовательныхъ цѣлей.—

Въ этомъ смыслѣ и изданъ саксонкій регламентъ для реальныхъ училищъ отъ 2-го августа 1860-го г., всилу котораго они должны быть среднею школою между первоначальнымъ и профессіональнымъ училищами, подобно тому какъ гимназія представляетъ среднюю школу относительно университета. Въ шести классахъ съ одногодичными курсами, расчитанными для десяти и до шестнадцатилѣтняго возраста, они помимо закона Божія, преподаваемаго не въ видѣ поверхностнаго толкованія, хотя впрочемъ и не въ смыслѣ сухого догматизма, имѣютъ своимъ средоточіемъ но-

вѣйшіе языки и математику съ естественными науками. Предметы преподаванія слѣдующіе: исторія, географія, естественныя науки, а именно естественная исторія (ботаника, зоологія, минералогія), естествовѣдѣнье (физика, химія), счетъ, математика (геометрія, алгебра); нѣмецкій, латинскій, французскій и англійскій языки; чистописаніе, чтеніе, рисованіе, пѣнье и гимнастика. Учителя реальныхъ училищъ, которые должны обладать академическимъ образованіемъ, хотя впрочемъ не исключаются также и вышедшіе изъ учительской семинаріи, но отлично аттестованные преподаватели, и которые принадлежатъ къ членамъ 1-го разряда при пенсіонной кассѣ для вдовъ и сиротъ учителей въ евангелическихъ школахъ, обязаны не только преподавать, но рѣшать главнѣйше также этическую задачу, съ тѣмъ чтобы воспитать учениковъ къ трудолюбію и повиновенію, къ исполненію, долга и добросовѣстности, къ благонравію и благочестію. Въ виду этого отъ нихъ вообще требуется: „совмѣстное дѣйствіе въ одномъ духѣ, добросовѣстное вниманіе къ благу всего заведенія, добровольное согласіе касательно всякихъ задачъ его какъ вообще, такъ и въ частности, миролюбіе, самоотверженіе и уклоненіе отъ всякихъ эгоистическихъ распрей и разногласій“.—

Городское реальное училищѣ въ Лейпцигѣ съ самаго своего начала (1833) подъ долголѣтнимъ вѣдѣньемъ директора Фогеля, твердо и неуклонно стремилось къ цѣли реальныхъ школъ и преслѣдовало ее разумно и осмотрительно. Іоаннъ Христофъ Фогель родился 19-го іюля 1795-го г. въ Штадтъ-Ильмѣ въ Шварцбургъ-Рудольштадтскомъ княжествѣ. Онъ посѣщалъ лицей въ Арнштадтѣ, изучалъ въ 1812—1815-мъ гг. въ Іенѣ богословіе и филологію, потомъ занялъ должность старшаго учителя въ процвѣтавшемъ сперва въ Тарандѣ, затѣмъ съ 1816-го г. въ Вакербартсру, близъ Дрездена, педагогическомъ заведеніи Ланга, предпринялъ въ 1820-мъ г. большое научное путешествіе по Англіи и Франціи; возвратясь оттуда сдѣлался помощникомъ Ланга, а по смерти его — директоромъ заведенія въ Вакербартсру, но въ 1823-мъ г. закрылъ этотъ институтъ и отправился въ Крефельдъ въ качествѣ директора высшаго городского училища, организовалъ тамошнюю школу, сдѣлавъ изъ нея первое полное реальное училище въ Рейнской провинціи, въ 1832-мъ г. онъ отправился въ Лейпцигъ по приглашенію тамошней думы для реорганизаціи мѣщанскихъ школъ и принялъ на себя общее управленіе ими на мѣсто Гедике. Школа была его стихіей, а по возможности тѣсное сліяніе школы съ родительскимъ домомъ было главною его задачею. Онъ скончался 15-го ноября 1862-го г.—Основанное имъ реальное училище съ самаго начала

имѣло цѣлью „развить въ воспитанникахъ такія религіозно-нравственныя силы и твердо упрочить за ними такія знанія и умѣнья, которыя обличали бы образованнаго человѣка въ гражданинѣ какого бы то ни было званія или промысла, и развили бы ихъ (учениковъ) настолько, чтобы они по окончаніи полнаго курса были въ состояніи примѣнить и расширить въ занятіяхъ дѣйствительной, практической жизни пріобрѣтенныя въ школѣ познанія, или надлежащимъ образомъ подговленные перейти въ высшее спеціальное учебное заведеніе—въ коммерческую, лѣсную, горную, архитектурную или политическую школу“. Такимъ образомъ — говоритъ Фогель—училище получило характеръ общаго высшаго образовательнаго заведенія, отличаясь по назначенію и устройству своему какъ отъ собственно мѣщанскихъ школъ, такъ равно отъ академій и отъ спеціальныхъ заведеній. „Реальное училище преслѣдуетъ общія образовательныя цѣли, въ своемъ планѣ преподаванія и воспитанія оно отнюдь не имѣетъ въ виду извѣстной, особенной профессіи, это вовсе не „профессіональная школа“, въ какую хотѣли превратить ее въ иныхъ мѣстахъ, увеличивая тѣмъ путаницу названій и понятій, это также и не коммерческая школа, ни политехническій институтъ, и не должно быть, ни называться даже ремесленной школой, какъ бы велико ни было число воспитанниковъ, приготовляемыхъ къ высшимъ ремесламъ. Потому что профессіональное образованіе относится къ другому періоду жизни, къ иной школѣ; упреждающіе въ этомъ случаѣ грѣшатъ противъ человѣчества; ограничивая свободу развитія и втискивая несовершеннолѣтняго въ извѣстное уже направленіе, когда не достигнута еще та ступень самостоятельнаго, присущаго индивидуальности воспитанника сужденія, какая предполагается для выбора болѣе высокаго званія, нежели обыкновенное ремесло и т. п. Какъ никому не могло бы придти въ голову устроить гимназіи для однихъ только юристовъ или для однихъ богослововъ, или хотя бы временно измѣнить учебный планъ въ нихъ въ угоду заявленнымъ желаніямъ того или другого факультета, что считалось бы конечно недостойнымъ преслѣдующаго общія гуманныя образовательныя цѣли заведенія: точно такъ же и добивающееся равноправности съ выше упомянутыми заведеніями реальное училище не вправѣ ради стѣсняющихъ побочныхъ условій поступаться этою свободой, ни ограничивать ее“. „Однако общія цѣли не могутъ еще вполнѣ служить отличіемъ реальнаго училища отъ собственно мѣщанской и народной первоначальной школы, такъ какъ послѣдней во многихъ отношеніяхъ ставится почти такая же задача: только высшая цѣль можетъ придать реальному училищу свойственный ему характеръ. Въ матеріальномъ отношеніи высшая цѣль реальнаго училища за-

лючается какъ въ количествѣ предметовъ преподаванія, такъ и въ степени достигаемаго въ нихъ основательнаго знанія. Къ сожалѣнію значительное количество учебныхъ предметовъ почти необходимое зло, имѣющее своимъ основаніемъ особенное положеніе и направленіе реальной школы, но существенно умѣряемое стараніемъ способныхъ учителей приводить въ сознаніе учениковъ отдѣльные учебные предметы въ ихъ взаимномъ отношеніи другъ къ другу; потому что только разрозненное, вполнѣ отдѣленное одно отъ другого въ учебномъ планѣ заслуживаетъ безусловнаго порицанія, такъ какъ вслѣдствіе этого многое (multum) дѣлается разнокалиберщиной (multa). Помимо количества учебныхъ предметовъ высшая задача реальнаго училища заключается еще главнѣйше въ объемѣ, въ какомъ они проходятся. Реальное училище должно, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ наукахъ, добиваться болѣе высокой цѣли, нежели даже сами гимназіи, такъ какъ воспитанникамъ его большею частью не приходится расчитывать, подобно гимназистамъ, на дополненіе со стороны университета; напротивъ, реальное училище должно развить своихъ учениковъ настолько, чтобы они въ состояніи были независимо и собственнымъ трудомъ развиваться далѣе въ ихъ званіи. Это относится именно къ математикѣ и естественнымъ наукамъ; но само собою разумѣется, что новѣйшіе языки вмѣстѣ съ роднымъ слѣдуетъ считать въ реальномъ училищѣ отнюдь не менѣе важными, нежели считаются древніе въ ученой школѣ, причемъ особенное вниманіе обращается также на филологически-сравнительный элементъ какъ на средство для умственнаго образованія. Но умъ ученика прежде всего необходимо укрѣпить и пріучить, чтобы онъ размышлялъ даже о трудныхъ явленіяхъ какъ въ человѣческой жизни, такъ и въ природѣ и изслѣдовалъ причины и законы явленій. Потому что образованный человѣкъ отличается отъ необразованнаго главнѣйше высшею степенью свободы и яснаго самосознанія, благодаря которымъ онъ способенъ владѣть и управлять какъ природою, такъ и самимъ собою, Но для этого прежде всего необходимо обладать правильнымъ пониманіемъ міра дѣйствительности, въ томъ видѣ, въ какомъ онъ предстоитъ на самомъ дѣлѣ, какъ онъ развился въ недавнемъ прошломъ и какъ сложился въ настоящую эпоху. Этимъ въ то же время опредѣляется, въ чемъ состоитъ формальная особенность реальнаго училища: а именно въ томъ, чтобы пріучить воспитанниковъ къ непосредственному созерцанію міра и науки, тогда какъ гимназія путемъ историческаго развитія ведетъ своихъ учениковъ къ созерцанію классической древности, какъ законченной въ себѣ самой и совершившейся формы людской жизни, человѣческаго искусства и человѣческой нау-

ки, съ тѣмъ чтобы такимъ путемъ поднять ихъ до сознанія и пониманья чисто человѣчнаго начала, т. е. истинной гуманности“.

Въ Швейцаріи техническія отдѣленія кантонныхъ училищъ добились того, чего до сихъ поръ не достигли еше въ другихъ странахъ, а именно сообщить самимъ учителямъ необходимую подготовку. Союзный политехническій институтъ въ Цюрихѣ образуетъ также преподавателей для техническихъ школъ. О состояніи этихъ швейцарскихъ заведеній можно судить по требованьямъ въ испытаніи зрѣлости. Это испытаніе—экзаменъ въ нѣмецкомъ и французскомъ языкахъ, въ алгебрѣ (уравненія первой, второй и третьей степеней, теорія степеней и корней, извлеченіе квадратныхъ и кубичныхъ корней, логариѳмы и непрерывныя дроби, ариѳметическіе и геометрическіе ряды, извлеченіе высшихъ корней, теорія сочетаній, логариѳмическіе и тригонометрическіе ряды, самое существенное изъ теоріи уравненій высшихъ степеней), въ стереометріи, плоской и сферической тригонометріи, въ элементахъ аналитической и начертательной геометріи (точка, прямая линія плоскость, двугранный уголъ, важнѣйшія ограниченныя плоскостями тѣла, шаръ и цилиндръ, теорія тѣней и аксонометрія), въ геодезіи, физикѣ, механикѣ матеріальной точки и твердыхъ тѣлъ, въ естественной исторіи трехъ царствъ природы; въ неорганической химіи, исторіи и географіи.

Оказывается несомнѣннымъ, что реальное училище въ надлежащемъ его видѣ должно имѣть своимъ средоточіемъ основанныя на математикѣ естественныя науки и новѣйшіе языки, именно современныхъ культурныхъ націй, т. е. нѣмецкій, французскій и англійскій.

Важное педагогическое значеніе естественныхъ наукъ въ настоящее время не подлежитъ сомнѣнію. Изученіе естественныхъ наукъ существенно необходимо для гармоническаго развитія умственныхъ способностей, потому что оно особенно возбуждаетъ воображеніе и даетъ особую пищу для памяти на мѣста, имена, предметы и факты. Разсудокъ также изощряется благодаря естественнымъ наукамъ, вмѣстѣ съ знаніемъ развивается заодно и умѣнье, а тѣмъ и другимъ путемъ вырабатывается высшая степень всякаго мышленія и всякой жизни, т. е. самопознаніе. Въ то же самое время затрогивается ими жизнь чувства, возбуждается чувство красоты, ихъ общею любовною жизнью подавляется всякій эгоизмъ, заглушается нетерпимость и развивается религіозность, потому что природа сама вѣчное откровеніе Божіе. Вслѣдствіе этого реальная школа въ правѣ отвергнуть взводимый на нее по невѣжеству и злонамѣренности упрекъ, будто она вслѣдствіе преобладаю-

щаго изученія естественныхъ наукъ ведетъ своихъ учениковъ къ матеріализму.

Касательно методическихъ занятій естественными науками реальныя училища въ настоящее время согласны между собою. Онѣ согласны въ томъ, что истины природы слѣдуетъ искать въ самой природѣ, что изображеніе отнюдь не замѣняетъ предмета, что отъ предметовъ и явленій родины надо переходить къ предметамъ и явленіямъ отечества, а затѣмъ и дальнихъ странъ, что предметы сперва слѣдуетъ представить во всей ихъ цѣльности, а потомъ уже въ ихъ отдѣльныхъ свойствахъ, что сперва необходимо приводить тѣ явленія, изъ которыхъ по нѣкоторымъ случаямъ выясняются всѣ остальныя, а впослѣдствіи уже такія, которыя нуждаются въ математическихъ доводахъ; что конкретное предшествуетъ отвлеченному, наглядное обученіе научному, единичный экземпляръ роду и виду, дознанное за истину гипотезѣ. Относительно математическаго преподаванія въ частности требуется еще, чтобы въ ученикѣ постоянно поддерживалась самодѣятельность, чтобы учителемъ не преподавалось ему ничего, что онъ и самъ могъ бы найти, чтобы методъ былъ геврирстическій и вслѣдствіе этого всякое предложеніе сводилось бы ученикомъ къ условіямъ, какія сами собой необходимо вытекаютъ изъ его свойства; чтобы учитель всякій разъ сообщалъ только то, что имѣетъ своимъ основаніемъ предшествовавшее, къ которому постоянно слѣдуетъ возвращаться, и что содержитъ въ себѣ зародышъ ко всему послѣдующему: обучать математикѣ слѣдуетъ не преподавая, но объясняя ее и возбуждая дѣятельность ученика. Въ преподаваніи физики и химіи надлежитъ путемъ наведеній переходить отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ единичнаго случая къ правилу, отъ чувственнаго къ сверхчувственному, отъ ближайшаго къ дальнѣйшему,— воспринимать явленія, сопоставлять факты и выводить оттуда понятія и заключенія, но лишь такія, которыя подтверждаются и доказываются фактами: потому преподаваніе физики и химіи должно быть связано по возможности съ опытами, сопровождаемыми всегда изустнымъ поясненіемъ; опыты покидаютъ только въ томъ случаѣ, если апаратъ черезъ чуръ сложенъ, если они займутъ слишкомъ много времени, если ими достигаются тѣ же выводы, что и прежде произведенными. Въ описательныхъ естественныхъ наукахъ, согласно большей части методиковъ, начинаютъ съ растительнаго міра, а именно съ точнаго познанія наблюдаемаго растенія, переходя потомъ путемъ сравненія и различенія къ родамъ и видамъ, а въ то же время ученикъ знакомится также съ важнѣйшими жизненными явленіями и распространеніемъ наиболѣе извѣстныхъ животныхъ, также съ важнѣйшими минералами, металлами и горными породами

въ ихъ отличительныхъ свойствахъ: на этой основѣ проходятъ минералогію до почвовѣдѣнья въ кристаллографически-описательной минералогіи и геологіи—а ботанику и зоологію до анатомически-физіологическаго курса. Къ этому присоединяется антропологія, которая отъ расчлененія внѣшняго организма переходитъ къ внутренней дѣятельности системы и отъ тѣлеснаго организма къ духовному,—затѣмъ географія, которая, ознакомивъ ближе съ отдѣльными странами и съ земнымъ шаромъ какъ съ членомъ вселенной даетъ точное понятіе о свойствахъ націй, о ихъ культурѣ, ремеслахъ, искусствахъ и наукахъ.

Относительно задачи, какую предстоитъ рѣшить языкамъ т. е. новѣйшимъ, также согласны всѣ между собою въ реальныхъ школахъ. Средоточіемъ этого преподаванія долженъ быть родной языкъ. Для нѣмца надъ всѣми другими языками преобладаетъ нѣмецкій. Зная законы послѣдняго, воспитанникъ обладаетъ мѣриломъ, при посредствѣ котораго въ состояніи будетъ сравнивать между собою иностранные языки и открывать въ нихъ тождество и различіе. Въ своемъ нарѣчіи и заодно съ нимъ единичный человѣкъ переживаетъ жизнь своей націи, а въ національной литературѣ и благодаря ей онъ возносится выше своей ограниченной духовной жизни и вступаетъ во внутреннюю жизнь народнаго духа. Кромѣ родного языка, для реальнаго ученика необходимы французскій и англійскій. И ихъ также слѣдуетъ преподавать и изучать, съ тѣмъ чтобы о знакомиться съ геніемъ англійской и французской націй и съ созданными этимъ геніемъ классическими произведеніями. Нѣмецкій, англійскій и французскій языки—вотъ существенныя образовательныя средства для молодого ума: они развиваютъ способности наблюденія и мышленія, благодаря классическимъ произведеніямъ ихъ литературъ они питаютъ мысли и чувства, понятія и идеи и вводятъ въ законы и свойства относительно образа мыслей и житейскихъ воззрѣній у современныхъ націй.

Методъ обученія родному языку относительно грамматики примыкаетъ (какъ и въ народной школѣ) къ книгѣ для чтенія, но на высшихъ ступеняхъ переходитъ къ сравнительной грамматикѣ. Письменныя упражненія на каждой изъ ступеней пріурочиваются къ пріобрѣтаемымъ путемъ преподаванія знаніямъ и идеямъ и заимствуютъ свое содержаніе въ сущности изъ нѣмецкой литературы и изъ нѣмецкой жизни, а сверхъ того изъ современнаго міра.—Относительно исторіи нѣмецкой литературы воззрѣнія педагоговъ раздѣляются: одни требуютъ для нея особыхъ уроковъ, другіе напротивъ того самое важное для реальныхъ учениковъ связываютъ съ чтеніемъ классическихъ твореній,—но какъ тѣ, такъ и другіе педагоги согласны въ томъ, что нѣкоторыя изъ лучшихъ ху-

божественныхъ произведенiй должны быть прочитаны и продуманы воспитанниками, такъ чтобы они на классическихъ памятникахъ узнали и сумѣли оцѣнить все значенiе и величiе родного языка.

Относительно метода иностранныхъ языковъ воззрѣнiя реальныхъ учителей расходятся. Изучать живой языкъ (—въ этомъ всѣ согласны—) значитъ научиться читать, писать и говорить на немъ. Практическiй методъ имѣетъ въ виду по предварительному навыку посредствомъ слуха и разговора—перейти къ чтенiю и переводамъ, такъ что изученiе иностраннаго языка приближается такимъ образомъ къ изученiю родного. Сюда примыкаютъ методы Жакото и Гамильтона; тотъ и другой стремятся къ тому, чтобы иностранный языкъ изучать точно такъ же какъ и родной путемъ навыка, и потому они непосредственно вводятъ въ языкъ, не предпосылая ему никакого грамматическаго преподаванiя. Въ противоположность этимъ аналитикамъ ставятся синтетики съ ихъ грамматическимъ методомъ, по которому съ самаго начала ученику предлагается систематическая грамматика и заставляютъ его сперва выучить наизустъ правила о произношенiи, потомъ образцы склоненiй, спряженiй и пр., потомъ синтаксическiя правила и затѣмъ уже переходятъ къ чтенiю. Элементарный методъ начинаетъ съ простыхъ, по возможности легкихъ предложенiй, въ которыхъ наблюдаются и изучаются отдѣльныя формы, такъ что подвигаясь постепенно впередъ, выводятся важнѣйшiя для начинающаго правила грамматики и языка; когда ученикъ усвоитъ себѣ самыя необходимыя грамматическiя и лексикологическiя знанiя, тогда лишь переходятъ къ связному чтенiю статей. Зейденштюкеръ (род. 1766-мъ г. въ Гайнродѣ, ум. въ 1817-мъ ректоромъ въ Зёстѣ) первый провелъ этотъ методъ послѣдовательно и вполнѣ.—Магеръ относительно преподаванiя новѣйшихъ языковъ различаетъ три стороны и три ступени. Къ тремъ сторонамъ онъ относитъ грамматическую, техническую и литературную вмѣстѣ съ исторiею литературы; а три ступени суть элементарная или пропедевтическая, грамматико-литературная и риторико-литературная.—Относительно *элементарнаго* преподаванiя родного языка онъ совѣтуетъ слѣдующее: „Вручите ученику хорошую книгу для чтенiя, заставьте его изо дня въ день заучивать наизустъ отрывокъ, такъ чтобы къ исходу второго года въ памяти неизгладимо запечатлѣлись отъ восемнадцати до двадцати печатныхъ листовъ“. „Усвойте вполнѣ вашему ученику хорошо написанную книгу, и онъ станетъ говорить такъ же хорошо, какъ написано авторомъ“. Наглядное изученiе грамматическихъ отношенiй на элементарной ступени достигается путемъ анализа прочитаннаго и выученнаго наизустъ. „Всякая нѣмецкая книга содержитъ въ себѣ грамматику; стóитъ только разоблачить передъ взоромъ уче-

ника сплетеніе нервовъ въ грамматическихъ категоріяхъ, дѣйствіе мышцъ въ формахъ склоненій и спряженій, механизмъ сочетанія словъ и предложеній и т. д. Учитель, не умѣющій исполнить этого лучше бы и не брался за преподаваніе." Втретьихъ, необходимо „снабдить ученика способностью передавать свой небольшой запасъ мыслей, т. е. надлежащимъ образомъ выражаться какъ письменно, такъ и изустно. Вотъ можетъ-быть самая трудная задача для преподавателя, обучающаго языку нѣмецкихъ дѣтей."— Для преподаванія французскаго языка на первоначальной ступени Магеръ написалъ свою книгу разговоровъ. Она распадается на два годичныхъ курса, а потомъ на уроки, въ каждомъ изъ которыхъ сообщается А. значительный запасъ французскихъ предложеній, въ которыхъ преобладаетъ какой либо грамматическій фактъ, В. теоретическое объясненіе этого факта, С. нѣмецкія предложенія для перевода на французское. „Французскія предложенія, предназначаемыя для изученія до тѣхъ поръ, пока ученикъ не усвоитъ ихъ себѣ, заимствованныя большею частью изъ французскихъ писателей и обыкновенно съ вѣскимъ содержаніемъ, имѣютъ главнѣйше цѣлью передать ученику богатый запасъ словъ и фразъ, развить его языкъ, незамѣтнымъ образомъ внушить ему основныя правила этимологіи, семасіологіи, синонимологіи, разговоровъ и пр., развить въ немъ смыслъ относительно всего французскаго." Сверхъ того они имѣютъ еще цѣлью служить исходною точкою для грамматическихъ объясненій. Въ методѣ Гамильтона, точно такъ же какъ и въ жизни, матеріалъ для языка предлагается въ хаотическомъ видѣ; а Магеръ распредѣляетъ его сообразно предмету, такъ что согласно съ требованьемъ Песталоцціевой дидактики въ каждомъ изъ уроковъ выступаетъ одинъ изъ моментовъ, ради котораго исполняется урокъ, а съ каждымъ слѣдующимъ затѣмъ упражненіемъ вносится новый моментъ съ соблюденіемъ и дальнѣйшимъ изученіемъ предшествовавшаго.—Во 2-мъ курсѣ слѣдуютъ составы и сокращенія предложенія въ видѣ упражненій для второго года. „Въ эти два года имѣется въ виду больше постиженіе и умѣнье, нежели познаніе; послѣднее можетъ пожалуй быть нагляднымъ, но оно обыкновенно переходитъ въ представленіе. Какъ во всякомъ преподаваніи, такъ и тутъ почти все зависитъ отъ учителя, отъ числа часовъ и отъ учениковъ, изъ которыхъ не всѣ одарены одинакими способностями. Счастливо организованный и энергичный усвоитъ себѣ не только запасъ словъ, но также и запасъ правилъ; тогда какъ относительно менѣе одареннаго приходится удовольствоваться, если онъ хоть практически усвоитъ себѣ предметъ, а крайне слабый одолѣетъ лишь нѣкоторую часть языка".—„Когда ученики овладѣли формами глаголовъ, то принимаются за чтеніе связныхъ ста-

тей, за хрестоматію, состоящую тоже изъ двухъ курсовъ. Изъ этого также слѣдуетъ изучать многое наизусть: tantum scimus quantum memoria tenemus. *) Такъ какъ въ англійскомъ языкѣ не встрѣчаются формальныя трудности французскаго и конечно никому изъ практическихъ учителей не придетъ въ голову заставить съ самаго начала систематически изучать орѳоэпію, то элементарный курсъ здѣсь можетъ быть оконченъ въ одинъ годъ, а потому и начинаться лишь съ перехода въ пятый классъ."—Для преподаванія въ двухъ *среднихъ* классахъ, на грамматико-литературной ступени, требуется слѣдующее: „Нѣмецкая, французская и англійская грамматики преподаются теперь строго систематично, основательно и полно, но разумѣется безъ всякой ученой примѣси, если учитель исполняетъ все это не догматически, если онъ обладаетъ талантомъ побуждать учениковъ самихъ составлять грамматику (какъ напр. Ф. А. Вольфъ въ качествѣ ректора въ Остеродѣ), тѣмъ будетъ лучше. Нѣкоторые предметы ему конечно придется излагать." „Техническое обученіе въ двухъ среднихъ классахъ—письму и разговорамъ—не можетъ уже ограничиться тѣмъ,чтобы переводились и въ то же время изустно разбирались отрывочныя предложенія въ видѣ примѣровъ къ грамматическимъ правиламъ, хотя и этимъ не слѣдуетъ пренебрегать; во французской и англійской книгахъ для переводовъ должны между прочимъ заключаться легкіе прозаическіе отрывки, которые лучше всего переведены изъ французскихъ и англійскихъ авторовъ. „Пусть ученики купятъ себѣ для чтенія отдѣльныя сочиненія нѣкоторыхъ авторовъ."—*Послѣдняя и высшая ступень:* „Изъ нѣмецкой, французской и англійской грамматикъ тутъ придется изучить метрику, ученіе о размѣрѣ и благозвучіи прозы, періодологію и логику языка; послѣдняя пусть преподается такъ, чтобы всѣ три языка сопоставлялись и сравнивались между собою. Все же остальное грамматическаго и вообще филологическаго свойства сообщается при чтеніи и техническомъ преподаваніи." Обученіе разбивается на теоретическую и практическую стороны. Въ практическихъ упражненіяхъ необходимо основательно изучить Жакото. „Не бѣда, если учениковъ заставляютъ дѣлать сочиненія на родномъ языкѣ, лишь бы сообщалось имъ содержаніе; потому что молодые люди отнюдь не должны еще воспроизводить творчески. Французскія и англійскія сочиненія, напротивъ того, придется отложить: тутъ умѣстны будутъ развѣ только подражанія.—Къ чтенію теперь долженъ примкнуть короткій очеркъ исторіи нѣмецкой, французской и англійской литературъ, начиная съ упадка средневѣковья. На этотъ конецъ необходимы антологіи. Собственно исторію литературы отнюдь не

*) Мы знаемъ постольку, поскольку удерживаемъ въ памяти.

слѣдуетъ преподавать; „потому что она не интересуетъ просто образованнаго человѣка, а существуетъ только для литераторовъ.“— Таковъ методъ Магера. Жаль, что ему не удалось довершить свой въ основахъ цѣлесообразный трудъ и провѣрить его на практикѣ, чтобы гдѣ требуется исправить; жаль также, что „генетическій методъ“, единственно правильный и отвѣчающій современнымъ началамъ педагогики, опять зачастую вытѣсняется чисто практическимъ способомъ. Для того чтобы реальное училище дѣйствительно стало и оставалось всеобщимъ образовательнымъ заведеніемъ, необходимо преподаваніе языка, поглощающее такъ много времени, подчинить послѣдовательно воспитательному принципу.

На почвѣ реальныхъ школъ не рѣшены еще слѣдующіе вопросы: начинать ли послѣ нѣмецкаго съ англійскаго или съ французскаго языка и изучать ли вмѣстѣ съ новѣйшими языками также и латинскій? Вслѣдствіе историческаго развитія французскій языкъ испоконъ-вѣка водворился въ нѣмецкихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, а традиція и въ этомъ случаѣ оказалась столь вѣскою, что англійскій языкъ лишь въ 19-мъ столѣтіи занялъ небольшое мѣсто обокъ съ французскимъ. Даже въ настоящее время французскій языкъ считается болѣе важнымъ образовательнымъ средствомъ, такъ какъ старо-французскій уже имѣлъ значительное вліяніе на нѣмецкій языкъ и на его литературу, что и продолжалось до настоящаго времени,—и такъ какъ французскій считается всеобщимъ языкомъ образованныхъ людей земного шара. Притомъ, благодаря совокупности отличительныхъ, съ самаго корня противоположныхъ нѣмецкому языку свойствъ, французскій оказываетъ наиболѣе сильное вліяніе на образованіе нѣмецкаго характера. Наконецъ, французскій гораздо труднѣе англійскаго, такъ что первымъ болѣе изощряется умъ и расширяются понятія. Потому французскій языкъ, какъ романскій и притомъ какъ наиболѣе живой изъ всѣхъ романскихъ, служитъ наилучшимъ филологическимъ образовательнымъ средствомъ для Нѣмцевъ. Итакъ— заключаютъ — французскому языку слѣдуетъ отвести наибольшее время въ реальной школѣ и съ него именно начинать преподаваніе, когда только вообще можно приступить къ преподаванію иностраннаго языка, т. е. послѣ того какъ ученикъ живо усвоилъ себѣ родное нарѣчіе, въ которомъ слова и обороты рѣчи вполнѣ совпадаютъ съ его мыслями и чувствами. — Въ послѣднее время, напротивъ того, на основаніи педагогическаго правила, что всякое преподаваніе должно переходить отъ ближайшаго къ дальнѣйшему, стали утверждать, что для нѣмца изъ современныхъ классическихъ языковъ самый сродный англійскій, а потому его и слѣдуетъ изучать прежде и ранѣе всего. „Англійскій языкъ—говоритъ К. Шмидтъ въ „Гимна-

зической педагогикѣ“—Нѣмцу ближе нежели французскій: въ первомъ онъ встрѣчается съ германскимъ элементомъ и вмѣстѣ съ тѣмъ съ германскою духовною жизнью, съ германскимъ воззрѣніемъ, а слѣдовательно и съ сходными построеніями и удареніями. Притомъ англійскій языкъ главнѣйше и потому уже способенъ быть первымъ преемникомъ родного, что въ ту пору, когда дѣти начинаютъ изучать первый иностранный языкъ, міръ представленій находится въ средоточіи жизни, а міръ понятій напротивъ того—на заднемъ планѣ: а такъ какъ англійскій языкъ вообще бѣденъ флексіонными формами, то молодой умъ и не ввергается сразу въ формализмъ—этотъ языкъ на филологическомъ поприщѣ педагогики осуществляетъ собою наглядку и представленіе.“—Подобная борьба идетъ еще между считающими латинскій языкъ необходимымъ образовательнымъ средствомъ для реальной школы и исключающими его изъ послѣдней. Съ одной стороны — а именно Шмидтъ въ „Гимназической педагогикѣ“ — утверждаетъ, что реальная школа не можетъ обойтись безъ латинскаго языка всилу его вліянія на всю современную культуру, для уразумѣнія терминологіи, которою переплетена наша научная, особенно естественнонаучная литература, вслѣдствіе всего тѣсно связаннаго съ латинскимъ языкомъ духовнаго строя и мышленія нашей эпохи, также ради знанія романскихъ языковъ, которые только и можно глубже постичь, если проникнемъ до ихъ корня. Реальная школа не можетъ обойтись безъ латини также вслѣдствіе твердаго, яснаго, опредѣленнаго и точнаго мышленія, въ какое вводитъ организмъ латинскаго языка, и вслѣдствіе строгой дисциплины, какой бладодаря изученію латинской грамматики подчиняется молодой умъ,—вслѣдствіе законченности законовъ латинскаго языка, твердости значенія словъ и силы въ постройкѣ періодовъ, благодаря чему въ ученикѣ болѣе чѣмъ всякимъ инымъ учебнымъ предметомъ возбуждаются не только строгость и энергія, но также свѣжесть и чистота, живость и ловкость, напряженность и внимательность въ мысляхъ, въ пониманіи, сужденіи и умозаключеніи. Отъ такихъ воззрѣній исходитъ прусское правительство, тогда какъ въ Австріи и во многихъ другихъ нѣмецкихъ государствахъ латинскій языкъ отсутствуетъ въ реальныхъ училищахъ, потому что введеніе его въ преподаваніе считается чисто внѣшнимъ переносомъ предмета, который изстари привыкли принимать за средоточіе въ гимназіяхъ, на учениковъ, лишенныхъ всякой возможности извлечь изъ этого учебнаго предмета образовательные моменты. „Существуетъ—говоритъ Фогель—образованіе и безъ латини!—кто же станетъ отрицать это; вѣдь высшіе законы языка и мышленія, знаніе которыхъ необходимо требуется отъ истинно образованнаго человѣка могутъ почерпаться изъ всякаго

языка. Для этого конечно требуется способный, философски образованный преподаватель, а не простой учитель или говорунъ, все учительское призваніе котораго часто состоитъ въ одномъ только искусствѣ лопотать языкомъ. Въ недальнемъ будущемъ въ реальныхъ училищахъ навѣрное образуются также профессора новѣйшихъ языковъ, которые духъ древняго классическаго, а именно латинскаго языка усвоятъ себѣ до такой степени и до такого совершенства, что въ состояніи будутъ основательно и плодотворно для ума обучать новѣйшимъ языкамъ, не предполагая въ своихъ ученикахъ знанія древнихъ".

Относительно латинскаго вопроса самымъ вѣскимъ образомъ выразился Фридрихъ Гофманъ въ слѣдующихъ словахъ: „Языкъ и литература Грековъ и Римлянъ въ теченіе нѣсколькихъ вѣковъ служили основою всякаго высшаго образованія для нашей націи, и вліяніе, какое это имѣло и все еще имѣетъ на нашу науку и наше искусство, на нашъ языкъ, на всякаго рода сношенія въ средѣ образованныхъ, весьма обширно, глубоко и благотворно. Само собою разумѣется, что такая основа можетъ быть покинута лишь тогда, когда не останется никакого сомнѣнія съ одной стороны въ томъ, что она не удовлетворяетъ болѣе, а съ другой стороны, что имѣется въ виду другая основа, при посредствѣ которой все, чего мы добиваемся и должны добиться, достигается скорѣе и лучше. Если послѣднее имѣется на лицо, если мы въ разныхъ важныхъ областяхъ науки преуспѣли уже до такой степени, что творенія древнихъ никоимъ образомъ не составляютъ для насъ обильнаго источника знанія, и если слѣдуетъ допустить, что имѣющееся въ виду посредствомъ изученія древнихъ языковъ умственное образованіе можетъ быть такъ же хорошо достигнуто инымъ путемъ, въ такомъ случаѣ зачѣмъ было бы принуждать учениковъ добираться до этихъ наукъ окольными путями черезъ Аѳины и Римъ, тогда какъ имъ и безъ того приходится напрягать всѣ силы и средства, лишь бы своевременно дойти до предѣла, за которымъ начинается разработка ихъ науки? На это возражаютъ: оттого что вредно, если образованные люди въ одной и той же націи разъединяются и оттого что нельзя терпѣть, чтобы одна часть оказалась чуждою въ нашей классической литературѣ. Но вѣдь мы забываемъ то, что изучили въ школѣ, а потомъ уже изо дня въ день научаемся новымъ предметамъ, и все, что изучаемъ, весьма разнообразно. Развѣ филологъ съ его кругозоромъ стоитъ ближе къ медику нежели къ зодчему? И можетъ ли быть, чтобы юристъ съ презрѣніемъ отнесся къ технику, оттого что послѣдній лишенъ знанія латинскаго и греческаго языковъ, чѣмъ гордится первый изъ нихъ? Если латинь и греческое дѣйствительно обладаютъ свойствомъ возбуждать подобнаго

рода высокомѣріе и поддерживать его даже тогда, когда мы давно уже перезабыли и тотъ и другой языкъ, въ такомъ случаѣ, дѣйствительно, намъ пуще всего слѣдовало бы печься о томъ, чтобы чѣмъ скорѣе тѣмъ лучше уволить нашу молодежь отъ подобнаго образовательнаго средства. Что же касается до нашей классической литературы, то, безъ всякаго сомнѣнія, ее нельзя понять вполнѣ безъ знанія древности. Но я полагаю, если достигаемое помимо изученія древнихъ языковъ знаніе древности было достаточно для созданія превосходныхъ классическихъ твореній, то оно будетъ также достаточно для пониманія этихъ твореній, а сверхъ того я того мнѣнія, если впредь многіе изъ образованныхъ людей не будутъ понимать ни полатыни, ни по гречески, то это обстоятельство побудитъ нашихъ писателей предполагать у читателей менѣе основательное знаніе древности, что отнюдь не послужитъ въ ущербъ значенію нѣмецкой литературы. Важное образовательное средство, какимъ для насъ можетъ быть литература древности, мы навѣрное упрочимъ за націей, хотя бы немногіе только имѣли возможность и охоту основательно изучать древніе языки; но мы наоборотъ невозвратно лишимся этого средства, если заставимъ всѣхъ добивающихся высшаго образованія участвовать въ изученіи древнихъ языковъ и принизимъ относительно ихъ наши требованья; потому что такимъ образомъ, не пріохотивъ къ нимъ большинства образованныхъ, мы лишимъ только возможности достичь надлежащей цѣли тѣхъ людей, которые могли и хотѣли бы споспѣшествовать имъ“.

Рѣшительнѣе всѣхъ, говорившихъ по поводу реальныхъ школъ, высказался извѣстный естествоиспытатель Карлъ Фогтъ въ письмѣ къ Шёдлеру. Въ свойственномъ ему живомъ и рѣзкомъ тонѣ онъ выражается такъ: „Qui nous délivrera des Grecs et des Romains? *) Такъ уже десятки лѣтъ тому назадъ взывалъ французскій поэтъ, а теперь и ты, старый дружище, разражаешься тою же жалобою! Вотъ ужь сорокъ лѣтъ прошло съ тѣхъ поръ, какъ мы съ тобой у Либига подъ руководствомъ провидѣнія лабораторіи, называвшагося Эттлингомъ, трудились надъ анализами, изучали руководство Генриха Розе и благословляли небеса за то, что намъ не приходится болѣе объяснять Цицероновскія фразы, ни перелагать въ метрическіе стихи Софокловы хоровыя пѣсни. Пускай меня повѣсятъ, если изъ всѣхъ сотоварищей, проходившихъ въ теченіе нѣсколькихъ семестровъ по этимъ разсадникамъ истинной и настоящей науки, хотя одинъ ощутилъ когда нибудь потребность заглянуть опять въ творенія тѣхъ авторовъ, благодаря которымъ онъ, судя по выспреннему убѣжденію школьныхъ педантовъ, пріобрѣлъ

*) Кто освободитъ насъ отъ Грековъ и Римлянъ?

будто бы „формальное образованіе!“ Большая часть изъ нихъ, и я думаю даже всѣ, не имѣвшіе младшихъ братцевъ, которымъ могли еще послужить тѣ изданія, сдавъ экзаменъ зрѣлости, тотчасъ же отправились со всѣмъ ворохомъ къ антикварію и на вырученныя деньги купили себѣ большую трубку съ длиннымъ чубукомъ и съ еще длиннѣйшими кистями, съ тѣмъ чтобы курить на улицѣ, что разрѣшалось студентамъ, но запрещалось гимназистамъ. Мало того — я готовъ стать подъ знамя Бисмарка, если мнѣ докажутъ, что по малой мѣрѣ девяносто процентовъ покинувшихъ гимназію не послали латинь къ чорту, а греческое къ дьяволу, послѣ того какъ тѣмъ и другимъ языкомъ по истинѣ отравили и безъ пользы изнурили ихъ молодость!

„Не трудно было бы доказать, что люди, дѣйствительно претворившіе латинь въ свою кровь и плоть, никогда еще пороху не выдумали, съ ними въ современномъ быту, какъ говорится, каши не сваришь; не трудно доказать, что всѣ энергичные дѣятели нашихъ дней, съ Бисмаркомъ включительно, не заглянули ни въ одного классика съ тѣхъ поръ какъ развязались съ гимназіей. Вы встрѣтите сотни тысячъ людей, долбившихъ Цицерона и потѣвшихъ надъ Тацитомъ, которымъ потомъ во всю жизнь не вздумается болѣе взять въ руки какую нибудь латинскую книжонку—а попробуйте-ка назвать хоть одного человѣка, который, изучивъ разъ одинъ изъ новѣйшихъ языковъ и ознакомясь съ ихъ классиками, не заглянулъ бы въ нѣмецкую, во французскую или въ англійскую книгу. Мы всегда охотно возвращаемся къ источнику, изъ котораго съ удовольствіемъ и наслажденіемъ черпали свое образованіе, — напротивъ того, найдется чрезвычайно мало людей, которые для расширенія своихъ знаній въ классической древности прибѣгали бы къ подлинникамъ и наслаждались ихъ чтеніемъ, за исключеніемъ развѣ тѣхъ, кто по должности и ради наживы обязаны продолжать занятія древними языками или справляться съ сводомъ законовъ и съ новымъ завѣтомъ. Вѣдь филологи увѣряютъ, будто это образовательное средство бьетъ неизсякаемымъ ключемъ,—отчего же вкусивши отъ него, не жаждетъ его болѣе никто, исключая развѣ по обязанности? Я знаю депутатовъ рейхстага, которые такъ же какъ мы съ тобой, научились англійскому языку по Вакфильдскому священнику и которыхъ въ зрѣлыхъ лѣтахъ я встрѣчалъ съ этой книгой въ качествѣ путеводителя, хотя они не только давно знали наизустъ, но и на практикѣ осуществили уже фразу: I was ever of opinion, that the honest man who mavried etc.“, *)— но Корнелія Непота я не видалъ ни у кого изъ нихъ.

*) „Я всегда былъ того мнѣнія, что честный человѣкъ, вступившій въ бракъ и т. д.“

„Неоспоримо, что въ прежнія времена латинь служила образовательнымъ средствомъ; но что она въ настоящее служитъ тѣмъ же для большинства даже такихъ людей, которые принадлежатъ къ такъ называемымъ ученымъ сословіямъ—это не только можно, но и должно отрицать. Приписывающіе ей и теперь еще такую же образовательную силу представляются мнѣ точь въ точь въ родѣ рьяныхъ ультрамонтановъ, считающихъ монастыри очагами образованія, потому что они дѣйствительно были ими въ средніе вѣка; а когда они изъ толпы сухихъ формалистовъ указываютъ намъ на какого нибудь даровитаго мужа, то это напоминаетъ мнѣ іезуитовъ, которые то и дѣло выставляютъ своего патера Секки: послѣдній конечно отличный астрономъ, но не вслѣдствіе того, а вопреки тому что онъ іезуитъ.

„Отрицая у латини образовательную способность для большинства учащихся, станемъ ли вмѣстѣ съ тѣмъ утверждать, что люди напитанные ею по самый зобъ и извергающіе содержимое въ зобу въ головы учащейся молодежи, на самомъ дѣлѣ вовсе не способны даже образовать юношество? Я отвѣчаю: всеконечно! Да, если стоять внѣ современнаго направленія, если отрицать его двигателей, его основы и рѣшительно не признавать ихъ, а напротивъ, мѣрить все давно покинутымъ мѣриломъ,—если это называется образованіемъ, то, конечно, учители классической древности и ея языковъ образованные люди! Но они находятся къ нашей эпохѣ въ такомъ же отношеніи, какъ и схоластики къ эпохѣ возрожденія. Наша эпоха основана на естественныхъ наукахъ, на примѣненіи ихъ къ жизни; изъ естественныхъ наукъ развивается наше современное міросозерцаніе, весь нашъ человѣческій, гражданскій и государственный строй,—можно ли назвать образованнымъ того, кто чуждъ этому духу времени?

„Защитники классическаго образованія поступали до сихъ поръ точно такъ же, какъ и поборники душеспасительной католической церкви. Она гласитъ: Во мнѣ одной только спасеніе! А тѣ говорятъ: во мнѣ одномъ образованіе! Все же, основанное на естественныхъ наукахъ и на примѣненіи ихъ реальное образованіе въ глазахъ этихъ людей имѣетъ значеніе лишь тогда, когда оно привито къ классическому сучку. Слѣдуетъ скорѣе обратить копье и сказать: реальное образованіе единственное, отвѣчающее и довлѣющее въ наше время всеобщимъ требованьямъ,—а кому вздумается привить къ нему классицизмъ, тотъ воленъ сдѣлать это, подобно тому какъ иной прививаетъ къ нему санскритъ. а другой семитическіе языки. Вы, поборники реальной школы, должны довести до того, чтобы всякаго, хотя и выучившаго на память Горація, но не знающаго какъ дѣйствуетъ электрическая искра и почему барометръ показываетъ

дождь и ведро, чтобы такого человѣка считали полудикимъ, необразованнымъ субъектомъ. Наступайте смѣло и старайтесь не только сравниться съ гимназіями, но требуйте рѣшительно, чтобы общее образованіе учащейся молодежи было передано въ ваши руки и чтобы классическіе языки были предоставлены однимъ только спеціальнымъ школамъ.

„Вы имѣете на то полное право, потому что за исключеніемъ юристовъ, которые, конечно въ Германіи (и то въ одной только Германіи, и нигдѣ болѣе во всемъ свѣтѣ), нуждаются будто бы въ латини для пониманія Юстиніанова свода, и теологовъ, которые также нуждаются въ греческомъ для пониманія искаженнаго кухонно-греческаго въ ихъ новомъ завѣтѣ (да и изъ этихъ-то почтенныхъ юристовъ и теологовъ едва-ли кто во всю жизнь заглянетъ хоть разъ въ древній сводъ или въ новый завѣтъ)—итакъ за исключеніемъ этихъ господъ вамъ, и только вамъ самимъ подобаетъ приготовлять къ остальнымъ факультетамъ въ университетѣ. Вотъ скоро минетъ 30 лѣтъ, что я состою академическимъ преподавателемъ, и смѣю думать не изъ худшихъ, — и я убѣдился окончательно, что лучшими слушателями были всегда тѣ, которые по возможности менѣе изучали латинь и греческое, тогда какъ наиболѣе сильные по этому предмету съ ихъ великолѣпными аттестатами зрѣлости сперва должны были научиться глядѣть, пока не начинали понимать. Они правда заучивали мои лекціи наизустъ такъ же плавно какъ и пѣсни Виргилія,—но тѣмъ все и ограничивалось. Опираясь на мой личный опытъ, я утверждаю, что молодой человѣкъ, занимавшійся до восемнадцати-лѣтняго возраста одними только преподаваемыми въ реальныхъ школахъ предметами, новѣйшими языками, математикой и естественными науками, за исключеніемъ древнихъ языковъ, гораздо лучше подготовленъ къ изученію медицины, техническихъ и камеральныхъ наукъ, словомъ ко всѣмъ отрослямъ кромѣ филологіи, юриспруденціи и теологіи, нежели гимназистъ съ его школьнымъ запасомъ латини и греческаго. Мы грѣшимъ противъ молодыхъ людей, навязывая имъ классическіе языки,—грѣшимъ также противъ нашихъ ближнихъ, съ матеріальными нуждами и благосостояніемъ которыхъ всѣ тѣ отросли знанія стоятъ въ болѣе тѣсной связи нежели другія, основою которымъ служатъ классическіе языки. Администрація, гигіена и медицина преуспѣвали бы гораздо болѣе, если бъ камералистовъ, техниковъ, гигіенистовъ и медиковъ не лишали классическимъ манеромъ драгоцѣннаго времени и большой доли ихъ молодыхъ учебныхъ силъ! Вмѣсто того чтобы набивать голову безплодными одами Горація и адвокатскими рѣчами Цицерона всѣмъ этимъ студентамъ слѣдовало бы уже обладать тѣми предва-

рительными знаніями изъ математики и естественныхъ наукъ, которыя имъ приходится пріобрѣтать лишь въ университетѣ! Я не разъ по неволѣ обходилъ и откладывалъ множество встрѣчавшихся мнѣ вопросовъ, оттого что въ моемъ гимназическомъ образованіи не достигъ необходимыхъ математическихъ знаній, которыхъ не могъ болѣе пріобрѣсть, и не разъ затрудняясь въ химическихъ задачахъ, гдѣ все дѣло сводилось къ примѣненію тройного правила, я проклиналъ безразсудныхъ учителей, за то что они, научивъ меня правда понимать заимствованное изъ греческаго названіе какого нибудь вещества, не снабдили меня умѣньемъ вычислить результаты запутаннаго анализа.

„Слышу конечно громкій вопль моихъ университетскихъ сослуживцевъ. Они цѣпко держатся за привилегію классицизма, какъ будто отъ него зависитъ благо государства и науки. А вѣдь въ самомъ дѣлѣ какое страшное горе постигло бы ихъ, если бъ студенты по недостатку классическаго образованія не имѣли бы даже надлежащаго понятія о значеніи „Rector magnificus“ и „Decanus spectabilis“! Но какъ вѣрно то, что латинскіе диспуты и диссертаціи для названныхъ мною факультетовъ, прекратились, оттого что они рѣшительно стали посмѣшищемъ (одни только прусскіе университеты не могутъ еще разстаться съ этой стариной), такъ точно несомнѣнно и то, что для тѣхъ отраслей знанія рушится условіе классическаго экзамена зрѣлости и замѣнится наконецъ постановленіемъ, всилу котораго изучать ихъ можетъ только получившій школьное образованіе, отвѣчающее требованьямъ для поступленія въ политехническій институтъ. Латинскіе диссертаціи и диспуты должны были рушиться, такъ какъ невозможно было выразить на этомъ языкѣ того, что хотѣлъ и долженъ былъ выразить пишущій,—не смѣшно ли въ самомъ дѣлѣ, требовать отъ человѣка изученіе языка, на которомъ онъ впослѣдствіи не въ состояніи ни говорить, ни писать?

„Цѣль, къ которой должна стремиться реальная школа, обозначается этимъ такъ же ясно какъ и положеніе, какое ей подобаетъ занять относительно преуспѣянія каждаго единичнаго лица въ государствѣ. Ей слѣдуетъ предоставить подготовку будущихъ медиковъ, камералистовъ, техниковъ и пр., и какъ въ настоящее время этимъ молодымъ людямъ говорятъ: Ты обязанъ знать столько-то по гречески и полатини, для того чтобы поступить въ университетъ, точно такъ же впослѣдствіи имъ придется сказать: ты обязанъ знать столько-то изъ математики, естественныхъ наукъ и изъ новѣйшихъ языковъ, чтобы продолжать твое ученіе въ университетѣ. А кто дотого тупъ, это не можетъ вмѣстить это въ своей головѣ, тотъ

съ Богомъ пускай учится латини и греческому и да будетъ онъ теологомъ, для котораго вѣра нужнѣе знанія.

„Сведемъ-ко наши итоги. Въ зимній семестръ 1872—73 г. въ университетахъ Германской имперіи (въ числѣ 21) обучались (заимствую числа изъ нѣмецкаго университетскаго календаря 1873-го года): евангелическихъ теологовъ = 1072; католическихъ = 532 юристовъ, камералистовъ, лѣсничихъ = 2267; медиковъ, хирурговъ, фармацевтовъ = 2283; философовъ, филологовъ, математиковъ, естественниковъ = 2329 слушателей. Вслѣдствіе нелѣпаго распредѣленія факультетовъ, совмѣщающаго въ Германіи еще со временъ средневѣковья самые разнородные предметы въ одномъ философскомъ, какъ то: естественныя науки и филологію, я съ имѣющимися въ моемъ распоряженіи статистическими данными не въ состояніи сдѣлать точное разграниченье,—полагаю однако, что въ юридическомъ факультетѣ найдется столько же камералистовъ и лѣсничихъ, для которыхъ латинская подготовка въ ущербъ, сколько въ философскомъ филологовъ и настоящихъ философовъ, для которыхъ она полезна. Въ такомъ случаѣ въ нашихъ университетахъ имѣется 3871 студентъ (теологъ, юристъ, философъ и филологъ), нуждающійся въ латинской подготовкѣ, и 4612 студентовъ (камералистовъ, лѣсничихъ, медиковъ, естественниковъ), которые нѣсколько лѣтъ обученія въ молодости растратили на безполезную латинь, $45{,}_6$ проц. противъ $54{,}_4$ проц. нелатинцевъ. Но необходимо еще принять въ расчетъ, что личностями въ числѣ 3871, для которыхъ латинь полезна и нужна, вполнѣ покрывается и до дна исчерпывается вся потребность нѣмецкой націи въ классическомъ образованіи, тогда какъ 4612 студентовъ, которымъ это образованіе навязывается въ видѣ формальнаго балласта, представляютъ только весьма малую часть посвятившихъ себя реальному образованію.

„Указываютъ обыкновенно на повальное бѣгство учениковъ изъ реальной школы, что случается, когда послѣдніе добились второго класса и годового свидѣтельства волонтеровъ. Понятно—вѣдь изъ школы выходятъ, когда достаточно научились, чтобы самостоятельно заработать хлѣбъ въ отвѣчающемъ извѣстнымъ притязаніямъ положеніи. Но попытайтесь-ка повернуть дѣло иначе и откройте въ университетъ доступъ для сказанныхъ предметовъ однимъ только реально образованнымъ—какое бѣгство совершалось бы тогда изъ гимназій! Не дай Богъ! А можетъ быть и вовсе никакого,—оттого что ученикъ, рѣшительно не желающій втереться въ латинскіе факультеты, вовсе и не поступилъ бы въ гимназію, для того чтобы заниматься долбленіемъ amo да τυπτω!

„Итакъ, превратное, противорѣчащее здравому смыслу, отъ

средневѣковья унаслѣдованное устройство университетовъ причиною болѣзненнаго истощенія высшихъ классовъ въ реальныхъ училищахъ. Если правительство отважится раздѣлить университетскіе факультеты на двѣ серіи: на латинскій и реальный факультеты, то оно какъ бы волшебствомъ населитъ свои реальныя училища и вмѣстѣ съ тѣмъ удовлетворитъ современнымъ требованьямъ.

„Но для того чтобы достичь этого, необходимо бы учителямъ реальныхъ школъ обратить вниманіе на слѣдующее. Не знаю, какъ дѣло обстоитъ въ другихъ наукахъ,—но что касается до естественныхъ, то могу сказать, преподаванiе ихъ никуда не годится, оттого что оно большею частью производится все еще по философскому методу. Меня всякій разъ морозъ подираетъ по кожѣ, когда я присутствую на экзаменѣ и ученики говорятъ наизусть классификацію,—такъ и сыплютъ словами по руководству физики или химіи, причемъ учитель самодовольно улыбается, а судьи вносятъ въ свои отмѣтки „очень хорошо“. Отъ такого чисто филологическаго метода все и выходитъ шиворотъ на выворотъ. Для того чтобы развился присущій естественнымъ наукамъ образовательный элементъ, ими слѣдуетъ заниматься иначе. Самою трудною изъ всѣхъ задачъ, какія можно предложить человѣку, я считаю, дать молодымъ людямъ вѣрное понятіе объ естественныхъ наукахъ, и утверждаю, что вдесятеро легче читать академическія лекціи двадцатилѣтнимъ, нежели давать уроки десятилѣтнимъ,—мало того, тутъ не въ примѣръ остальнымъ предметамъ, учитель долженъ знать тѣмъ болѣе и тѣмъ лучше владѣть своимъ предметомъ, чѣмъ моложе его ученики. Но вѣдь это такой вопросъ, котораго въ одной статьѣ не исчерпаешь“.

Таково мнѣніе Карла Фогта, откровенный и безпощадный отзывъ котораго во многихъ отношеніяхъ является въ настоящую пору какъ слово, заслуживающее въ исторіи педагогики прочнаго мѣста. Порицаемое имъ неудовлетворительное преподаваніе естественныхъ наукъ будетъ тормозить конечно въ высшихъ школахъ и во всѣхъ предметахъ до тѣхъ поръ, пока не осуществится практическая подготовка учителей. Такъ называемый годъ искуса ни въ какомъ случаѣ не можетъ хоть сколько нибудь вознаградить за этотъ недостатокъ, о которомъ въ средѣ дѣйствительныхъ и свободныхъ отъ предразсудковъ педагоговъ не существуетъ никакого сомнѣнія. Кл. Ноль (Недостатки и неудобства въ системѣ высшихъ школъ. 1875) считаетъ неудовлетворительный способъ преподаванія въ томъ видѣ, какъ оно производится въ высшихъ школахъ, не только причиною скудныхъ успѣховъ и вообще также всѣми осуждаемаго обремененія учениковъ домашними уроками, но также и корнемъ, изъ котораго возрастаетъ все болѣе усиливающееся

отвращеніе отъ учительскаго званія. Онъ того мнѣнія, что учители въ высшихъ школахъ своею дѣятельностью не способны представить ученикамъ образецъ, вслѣдствіе котораго эта дѣятельность ихъ сдѣлалась бы въ глазахъ учениковъ предметомъ вожделѣнныхъ стремленій. Причиною зла онъ считаетъ недостатокъ въ надлежащей подготовкѣ и потому въ заключеніе ставитъ слѣдующія требованья: „Академическое образованіе нашихъ филологовъ (почему же однихъ филологовъ?) впредь должно имѣть въ виду главнымъ образомъ школу не только относительно научнаго матеріала, но также и относительно разработки его; университетъ обязанъ будущимъ преподавателямъ сообщить средства приготовиться теоретически и практически къ ихъ спеціальному званію учителей и воспитателей“.

Реальныя училища находятся еще на первой ступени ихъ развитія. А потому какъ въ нихъ, такъ и около нихъ многое еще является въ хаотическомъ возникновеніи. Но выступающая изъ этого процесса возникновенія свѣжая первобытная мощь предвѣщаетъ уже великую будущность.—Однако такой будущности они должны достичь преимущественно: 1) въ ихъ внутреннемъ строѣ—путемъ единства и простоты въ предметахъ преподаванія; 2) а на вершинной ихъ точкѣ—педагогическими семинаріями для реальныхъ учителей; 3) и наконецъ во внѣшнихъ отношеніяхъ—самостоятельнымъ представительствомъ въ высшихъ учебныхъ вѣдомствахъ наравнѣ съ учеными школами.

Женская школа не обрѣла еще своихъ поборниковъ, подобныхъ Шпиллеке и Магеру. Въ 19-мъ вѣкѣ она стала развиваться все въ болѣе широкихъ кругахъ, съ тѣмъ чтобы все служащее для общаго образованія и относящееся къ пониманію современности, сообщалось также и женскому полу,—но и прежде, еще въ 14-мъ столѣтіи, уже Іеронимиты занимались обученіемъ дѣвочекъ,—потомъ въ эпоху реформаціи въ нѣкоторыхъ мѣстахъ дѣвочки также посылались въ школу вслѣдствіе желанія Лютера, „чтобы въ каждомъ городѣ было по одному женскому училищу,“—и наконецъ въ 18-мъ столѣтіи вмѣстѣ съ расцвѣтомъ промысловъ, ремеслъ и торговли стали обращать также больше вниманія на образованіе дѣвочекъ, и въ значительныхъ городахъ—даже въ болѣе мелкихъ—повсемѣстно распространилось устройство особыхъ женскихъ школъ.

Предметы преподаванія въ женскихъ училищахъ тѣ же, что и въ школахъ для мальчиковъ; но они выступаютъ въ новой, отличной отъ существующей въ мужскихъ училищахъ группировкѣ, согласно съ духовной организаціей женщины, такъ какъ вслѣдствіе преобладающаго міра чувствованій духовный кругозоръ ея опредѣляется главнѣйше искусствомъ и религіей, и такъ какъ соотвѣтственно всему су-

шеству женщины, цѣль и призваніе ея слѣдующія:—въ политическомъ отношеніи: воспитаніе дѣтей и вмѣстѣ съ тѣмъ человѣчества;—въ соціальномъ: быть супругой и домохозяйкой, благодаря чему она обусловливаетъ собою нравъ и бытъ семьи, а вслѣдствіе того и всей жизни, такъ какъ семья составляетъ основу націи;—въ отношеніи христіанства: дѣятельная любовь. По мнѣнію Церреннера элементарный классъ дѣвочекъ необходимо соединить съ такимъ же классомъ мальчиковъ: во всякомъ случаѣ учебный планъ въ нихъ одинъ и тотъ же. Въ 4-мъ классѣ: 3 часа законъ Божій съ Священной исторіей, 6 ч. чтенія, 3 ч. счетъ, особенно умственный, 3 ч. чистописаніе, 2 ч. нѣмецкій языкъ, особенно орѳографія, 2 ч. умственныя упражненія, развитіе языка и памяти, 1 ч. рисованіе, 1 ч. пѣніе, 8 ч. женскія рукодѣлья. 3-ій классъ: 3 ч. законъ Божій съ Священной исторіей, 5 ч. чтеніе, 3 ч. нѣмецкій языкъ, орѳографическія упражненія и короткія сочиненія; 3 ч. упражненія какъ въ разговорѣ, такъ и умственныя вмѣстѣ съ общеполезными познаніями для женскаго пола, 3 ч. счетъ 3 ч. чистописаніе, 1 ч. рисованіе, 1 ч. пѣніе, 8 ч. женскія рукодѣлья. 2-й классъ: 3 ч. законъ Божій, знаніе Библіи и Священная исторія, 3 ч. чтеніе, 3 ч. счетъ, 3 ч. чистописаніе, 4 ч. нѣмецкій языкъ и сочиненія для домашняго обихода, 2 ч. географія въ связи съ исторіей, 2 ч. естествовѣдѣнье и домашняя технологія, 1 ч. остальныя важныя для женскаго пола общеполезныя знанія, 1 ч. рисованіе, 2 ч. пѣніе, 8 ч. женскія рукодѣлья. 1-й классъ: 3 ч. законъ Божій, знаніе Библіи и Священная исторія, 2 ч. чтеніе, 3 ч. счетъ, 3 ч. чистописаніе, 4 ч. нѣмецкій языкъ и сочиненія, 2 ч. географія и исторія, 2 ч. естествовѣдѣнье и технологія, 1 ч. остальныя общеполезныя знанія, 2 ч. пѣніе, 2 ч. рисованіе, 8 ч. женскія рукодѣлья.

Подобно тому какъ мѣщанская школа для мальчиковъ поднялась до „высшаго мѣщанскаго училища,“ такъ точно и женская школа развилась до *„высшаго училища для дѣвицъ“*—для высшаго мѣщанскаго и чиновничьяго сословія. Высшее училище для дѣвицъ помимо общей задачи имѣло въ виду еще особенную, а именно—образовать изъ дѣвицы настоящую домохозяйку и прелестную особу въ общественномъ обращеніи. Въ дѣйствительности же многія изъ высшихъ женскихъ школъ поставили себѣ цѣлью только послѣднюю задачу, а такъ какъ эта цѣль лишена твердой умственной основы, то и самыя училища производили лишь франтихъ и кокетокъ, которыя, не обладая глубокимъ душевнымъ образованіемъ, расчитываютъ только на наружный блескъ и эффектъ. Высшее училище для дѣвицъ обнимаетъ всѣ учебные предметы женской школы вообще; однако матеріалъ въ каждой области преподаванія, особенно

въ исторіи, географіи и естествовѣдѣньи расширяется, въ кругъ общеполезныхъ предметовъ вводится миѳологія, такъ какъ безъ нея нельзя понять ни нѣмецкихъ классиковъ, ни пластическихъ художественныхъ произведеній,—къ преподаванію нѣмецкаго языка присоединяется исторія нѣмецкой литературы и чтеніе классическихъ произведеній,—необходимымъ считается также преподаваніе англійскаго и французскаго языковъ,—рисованіе и пѣніе изучаются шире и строже,—и впредь гимнастика не будетъ исключена, благодаря тому, что уже въ 1827-мъ г. миссъ Марія Магонъ въ Англіи въ гимнастической школѣ руководила каллистеническими упражненіями, а въ Швейцаріи (въ Бургдорфѣ, Бернѣ и пр.) устроены были гимнастическія упражненія для дѣвицъ, и пр. Женскія рукодѣлья въ высшемъ училищѣ для дѣвицъ восходятъ до бѣлошвейныхъ работъ и вышиванья; причемъ однако слѣдуетъ тщательно избѣгать, чтобы ученицы за пяльцами и бисеромъ — не предавались разсѣянности и потоку своихъ мыслей, и не утратили при этомъ охоту къ стряпнѣ, къ занятію овощами и плодами, къ стиркѣ и т. п. Куртманъ предлагаетъ для классовъ высшихъ женскихъ училищъ слѣдующій планъ уроковъ.

ПРЕДМЕТЫ ПРЕПОДАВАНІЯ.	ЕЖЕНЕДѢЛЬНЫЕ ЧАСЫ.					
	КЛАССЫ					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	ВОЗРАСТЫ					
	16.	15.	14.	13.	12.	11
Законъ Божій	1	1	3	3	3	3
Чтеніе—изящная литература.	2	2	3	3	3	3
Чистописаніе	—	—	1	2	2	2
Правописаніе	—	—	1	1	2	2
Нѣмецкая грамматика . .	1	1	1	1	2	2
Нѣмецкій стиль	1	1	2	2	1	1
Французскій языкъ . . .	3	4	4	4	4	4
Англійскій	2	2	2	2	2	—
Ариѳметика	1	1	2	2	3	3
Исторія	2	2	2	2	1	1
Географія	—	—	2	2	2	2
Естественная исторія . .	—	—	2	2	1	1
Физика	1	1	1	—	—	—
Пѣніе.	1	1	2	1	1	1
Рисованіе	1	1	1	2	1	1
Женскія рукодѣлья . . .	6	6	6	6	6	6

Во всѣхъ этихъ предметахъ преподаванія—замѣчаетъ Куртманъ въ своемъ учебномъ планѣ—необходимо приноровиться къ болѣе воспріимчивой натурѣ женщины; преподаваніе должно отзываться болѣе задушевными свойствами, нежели научными. Куртманъ правъ въ этомъ отношеніи. Въ обученіи мальчиковъ имѣется въ виду, чтобы воспринимаемый путемъ наблюденія матеріалъ разработался въ глубинѣ способности выводить сравненія и умозаключенія, тогда какъ обученіе дѣвочекъ стремится къ тому, чтобы наблюденія и представленія пребыли свѣжими и переносились въ практическую жизнь. Итакъ знаніе да будетъ попреимуществу нагляднымъ. Точно также и преподаваніе. Оно да пріучаетъ дѣвочекъ къ осмысленному пониманію природы, человѣческаго міра и Бога. Потому дѣвочки, изучая естественныя науки, да знакомятся съ прекрасными формами минеральнаго царства, съ разнообразными образами въ мірѣ растеній, съ нравами, жизнью и дѣйствіями окружающихъ животныхъ; изъ физики онѣ да усвоиваютъ себѣ понятія о живыхъ процессахъ въ природѣ, да примѣняютъ химію къ поваренному искусству, а на звѣздномъ небѣ да созерцаютъ живыя Божьи скрижали. Потому также дѣвочкѣ въ исторіи слѣдуетъ ознакомиться главнѣйше съ великими личностями, особенно съ женскими образами и съ лучшими поэтами всѣхъ націй, съ образцами ихъ произведеній и пр. Потому у дѣвочекъ преподаваніе закона Божія да будетъ болѣе сообщительное, „возбуждающее чувствованіе,“ тогда какъ у мальчиковъ это ученіе должно исходить изнутри. Дѣвочка да любитъ Христа, а мальчикъ долженъ познать Его; у дѣвочекъ учитель долженъ обособлять, у мальчиковъ обобщать.

Точно то же и относительно дисциплины. Вообще убѣдились, что въ женской школѣ неумѣстны ни крайне строгая дисциплина, ни распущенное послабленіе; а напротивъ, по всѣмъ классамъ строгость должна сочетаться съ кротостью, достоинство съ благодушіемъ, и хотя дѣвочка податливѣе мальчика, однако учитель во всякомъ случаѣ долженъ поддерживать достоинство и твердость относительно ученицъ, чтобы онѣ вслѣдствіе излишней податливости не отвыкли отъ повиновенія, не завладѣли понемногу и незамѣтно надъ учителемъ такою же властью, какъ иныя хозяйки надъ ихъ мужьями. Дѣвичью волю приходится скорѣе смягчать и сглаживать, нежели закаливать, какъ справедливо замѣчаетъ Ж. Поль.

Въ послѣднее время много спорили о томъ, назначать ли въ женскихъ школахъ учителей или учительницъ. Въ былыя времена скудное обученіе дѣвицъ находилось большею частью въ женскихъ рукахъ: школы для дѣвушекъ часто соединялись съ женскими монастырями и теперь еще въ нихъ обучаются дѣвицы въ католическихъ странахъ. Въ протестантскихъ государствахъ по-

слѣ уничтоженія монастырей бывшія монашенки также занимались обученіемъ дѣвицъ, а впослѣдствіи за преподаваніе взялись жены и вдовы учителей; онѣ устроили вязальныя школы, въ которыхъ производилось сверхъ того также элементарное обученіе. Въ новѣйшее время противъ учительской дѣятельности женщинъ приводили главнѣйше женскую раздражительность, вслѣдствіе которой затрудняется равномѣрная школьная дисциплина и нарушаются необходимыя при ученіи спокойствіе и достоинство; утверждали также, что по причинѣ своенравія и прихотливости женскаго пола приказанія его отличаются то нестерпимою строгостью, то непростительною податливостью; говорили наконецъ, еслибъ даже публичныя испытанія, необходимыя для занятія учительской должности, не противорѣчили женской природѣ, то эта природа сама по себѣ уже свидѣтельствуетъ противъ женщины въ качествѣ учительницы, такъ какъ съ одной стороны педагогика требуетъ слишкомъ глубокаго изученія и потому не можетъ быть усвоена задушевною жизнью женщины, а съ другой стороны самый опытъ даже доказываетъ, что женщины переходятъ къ учительской должности не вслѣдствіе внутренняго призванія, а напротивъ, лишь вслѣдствіе нужды, бѣдственной участи, неудавшагося назначенія и т. п.—Наоборотъ, въ пользу способности женщинъ къ учительской должности приводили, что дѣвочкамъ естественнѣе всего воспитываться женщинами, такъ какъ и тѣ и другія лучше могутъ сочувствовать другъ другу и только послѣднія въ состояніи войти въ духовную жизнь первыхъ,—потомъ, что женщина съ ея здравымъ умомъ, влеченіемъ ко всему доброму и прекрасному, съ ея религіознымъ чувствомъ, выдержкой и настойчивостью въ безчисленныхъ мелкихъ и все-таки трудныхъ житейскихъ занятіяхъ обладаетъ не меньшими способностями къ преподаванію, нежели мужчина, и хотя она менѣе его склонна къ отвлеченной наукѣ, за то болѣе способна къ осмысленному, наглядному, живому постиженію человѣческой и божеской жизни, а потому женщина попреимуществу и во всякомъ случаѣ болѣе мужчины пригодна для преподаванія въ дѣвичьихъ школахъ. Исходя отъ такихъ воззрѣній въ послѣднее время и стали учреждать семинаріи для учительницъ: въ Берлинѣ въ 1831-мъ г. появились для нихъ учебныя заведенія, а въ Магдебургѣ въ 1838-мъ г., потомъ также въ другихъ германскихъ странахъ (въ Калленбергѣ близъ Лихтенштейна), и въ разныхъ мѣстахъ во Франціи. Штернъ во Франкфуртѣ справедливо отдѣляетъ воспитательную и учебную дѣятельность отъ директорской. По его мнѣнію для первой необходимо подготовить учительницъ въ женскихъ школахъ, а отъ послѣдней также необходимо удалять ихъ. Всякая школа, имѣющая въ виду принадлежать новой эпохѣ, т. е. отвѣчать современному положе-

нію педагогики, должна сдѣлаться воспитательнымъ и образовательнымъ училищемъ, а не быть только учебною школою. На этотъ конецъ она нуждается въ цѣлесообразной организаціи, въ томъ видѣ какъ Вихардъ Ланге изобразилъ ее во всеобщемъ нѣмецкомъ собраніи учителей въ Мангеймѣ, въ Лѣтописяхъ за 1863-ій г. Дистервега и въ своемъ „Десятилѣтіи изъ моей педагогической практики", представивъ вмѣстѣ съ тѣмъ физіологію школьной жизни. Одна только женщина въ состояніи вполнѣ удовлетворительно блюсти и вести въ педагогическомъ отношеніи дѣвичій классъ, оттого что для многихъ явленій въ женской жизни мужчина просто лишенъ пониманія и способности дѣйствовать цѣлесообразно и успѣшно. Притомъ, всякій воспитатель вліяетъ больше своею личностью, чѣмъ своими учрежденіями и поученіями. Мужчина всѣмъ своимъ побытомъ долженъ представить глазамъ мальчика то, къ чему впослѣдствіи обязанъ стремиться взрослый: а именно истинное мужество. Точно также и женщина да развернетъ передъ дѣвичьимъ классомъ истинную женственность, если хочетъ достичь рѣшительнаго педагогическаго успѣха. Итакъ, въ женской школѣ подобаетъ быть учительницѣ. Другое дѣло, если вопросъ касается дирекціи надъ какимъ нибудь училищемъ. Это требуетъ такого глубокаго и широкаго научнаго пониманія и взгляда, какого нельзя ожидать ни требовать отъ женщины,—это требуетъ сверхъ того твердости характера и умѣнья властвовать, какого нельзя допускать у женщины и какое встрѣчается лишь иногда у каррикатурныхъ „мужеподобныхъ женъ." Итакъ, если хотимъ достичь настоящаго успѣха, то дирекція цѣлаго должна быть поручена мужчинѣ, а попеченіе касательно воспитанія частей этого цѣлаго—женщинѣ. Точно также для предметовъ, требующихъ главнѣйше логическаго и послѣдовательнаго мышленія и обширнаго научнаго образованія, необходимо назначать учителей въ женской школѣ. Потому было бы конечно ни съ чѣмъ несообразно центръ тяжести женскаго воспитанія перенести въ умственное образованіе, но съ другой стороны было бы также и неблагоразумно въ школахъ для дѣвицъ вовсе пренебречь культурою человѣческой интеллигенціи и женскому уму предлагать во всемъ лишь подонки науки, или ея верхушки, неосновательное и безсвязное знаніе. Что же касается до того, будто умственное развитіе само по себѣ непремѣнно губитъ нравъ, то это нелѣпый отсталый предразсудокъ. Здоровый человѣкъ вездѣ будетъ также цѣльнымъ и полнымъ, хотя бы и явился въ формѣ женственности.

Но, что бы то ни было, учитель или учительница: а истинный воспитатель во всякомъ случаѣ долженъ быть рожденъ таковымъ, онъ долженъ быть человѣкомъ „Божьею милостью." Воспитаніе дѣ-

вицъ болѣе всего требуетъ тщательнаго образованія собственной личности. Для дѣвочки учитель, личность—главное условіе, а законъ — второстепенное; для мальчика законъ главное, а воспитатель —второстепенное:—для дѣвочки законъ имѣетъ значеніе лишь настолько, насколько имѣетъ для нея значеніе учитель и насколько онъ является представителемъ закона.

Женскія школы и особенно современныя „высшія" далеко еще отъ цѣли, къ которой имъ надлежитъ стремиться. Минна Гипеденъ разбираетъ ихъ въ Бранденбургской школьной газетѣ (3-я и 4 ая тетрадь) слѣдующимъ образомъ: „Высшимъ школамъ для дѣвицъ часто не достаетъ сознанія вѣрной цѣли, а потому и примѣненія ведущихъ къ ней средствъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и вліянія на умъ и характеръ ученицъ. Задача этой школы состоитъ въ томъ, чтобы вмѣстѣ съ твердыми основами науки, на которыхъ впослѣдствіи можно было бы воздвигнуть зданіе отличныхъ познаній и умѣній, сообщить уму ученицъ прочный интересъ ко всему доброму, благородному и прекрасному, развить въ нихъ характерѣ крайне важныя для жизни качества: строгое чувство долга, презрѣніе къ ложному блеску и любовь къ истинѣ, охоту и стремленіе къ труду, энергію и выдержку, терпѣніе, скромность и самоотверженіе. Но школы, почти вовсе не заботясь о воспитаніи, достигаютъ большею частью одной только цѣли, а именно запечатлѣть въ памяти дѣвицъ по возможности большій запасъ именъ и чиселъ безъ ясныхъ понятій: и къ сожалѣнію многіе изъ родителей требуютъ, чтобы умственное образованіе ихъ дочерей было закончено, когда онѣ на 14-ти или 15-ти-лѣтнемъ возрастѣ покидаютъ школу. Дисциплина часто бываетъ лишь наружною; учебные предметы преподаются безъ всякой внутренней связи, и на дѣлѣ нѣтъ единодушнаго содѣйствія учителей и учительницъ для образованія характера дѣтей."—„Въ преподаваніи закона Божія особенно слѣдуетъ избѣгать пустого долбленія наизусть: равно свободный какъ отъ тощей сухости, такъ и отъ себялюбивыхъ фразъ, строгій простой и задушевный способъ изложенія сильнѣе всего дѣйствуетъ на дѣтскія души. Къ Священной исторіи по возможности ранѣе да примыкаетъ наглядный очеркъ жизни Іисуса Христа, первоначальныя впечатлѣнія котораго на дѣтскую душу часто сохраняются живыми во всю жизнь; а въ высшихъ классахъ сверхъ того—исторія церкви, до сихъ поръ рѣдко лишь преподаваемая въ женскихъ школахъ, но во всякомъ случаѣ весьма поучительная и необходимая для пониманія всемірной исторіи. Въ остальные затѣмъ уроки отнюдь не желательно вмѣшательство набожныхъ рѣчей и пріемовъ; это напротивъ того вызвало бы только ханжество и равнодушіе къ религіи."—„Мнѣ хотѣлось бы—не исключать изъ учеб-

наго плана ни одной изъ обыкновенныхъ ученыхъ наукъ, а напротивъ,—присоединить даже еще одну изъ нихъ: а именно, начальныя основанія математики, оттого что она способствуетъ столь рѣдкому у насъ къ сожалѣнію логическому мышленію; но физику, литературу и миѳологію я ограничила бы только одними высшими классами. За то посвятила бы я еще больше времени основательному изученію французскаго языка; частью потому, что полное усвоеніе иностраннаго нарѣчія облегчаетъ изученіе всякаго другого, и потому что постиженіе и вѣрное примѣненіе грамматическихъ и столь тонкихъ во французскомъ языкѣ синтаксическихъ правилъ составляетъ отличное умственное упражненіе.“ — „Изъ естественныхъ наукъ я изгнала бы сухую классификацію, служащую обыкновенно для того, чтобы это преподаваніе сдѣлать ненавистнымъ для молодыхъ дѣвушекъ. Тогда какъ наоборотъ указаніемъ на связь разнообразныхъ отдѣльныхъ явленій въ природѣ онѣ рано уже пріучаются созерцать твореніе какъ одно великое цѣлое, въ которомъ каждый изъ членовъ имѣетъ свою необходимость и свое значеніе, подобно звеньямъ одной цѣпи; такимъ образомъ онѣ привыкаютъ какъ въ единичномъ такъ и въ цѣломъ благоговѣть передъ могуществомъ и мудростью Творца. Соедините притомъ съ естественнонаучнымъ преподаваніемъ также и географическое, съ тѣмъ чтобы, смотря по положенію класса, уму дѣтей представилась живая картина каждой изъ странъ съ ея природою, культурою и жителями.“ „При этомъ не слѣдуетъ пренебрегать заучиваньемъ именъ и самыхъ необходимыхъ чиселъ; лишь бы только слова не были лишены смысла. Точно также и въ преподаваніи исторіи хотѣлось бы мнѣ, чтобы числа служили только верстовыми столбами, намѣчающими и указующими великій путь въ исторіи народовъ. Доблестные мужи и жены да изображаются въ ихъ дѣятельности съ наглядною живостью, а потомъ мало по малу также домашняя и гражданская жизнь, развитіе культуры, религіи народа, его отношеніе къ другимъ націямъ, наконецъ его значеніе во всемірной исторіи вообще.“—„Мнѣ всегда жаль было, что въ нѣкоторыхъ школахъ такъ много времени тратится на преподаваніе родного языка вслѣдствіе изучаемыхъ на память грамматическихъ правилъ, потому что я считала это время пропащимъ. У насъ женщинъ умѣнье правильно и изящно говорить и писать на родномъ языкѣ является слѣдствіемъ свободнаго чувства и всегда разовьется тогда, когда вообще образуется умъ. Для этого конечно необходимо вниманіе и упражненіе; но изъ правилъ нѣмецкой грамматики я преподавала бы лишь самыя необходимыя, неизбѣжныя при изученіи всякаго языка. Заставляйте, вмѣсто того, дѣтей съ раннихъ поръ читать одни только хорошія т. е. отличающіяся пра-

вильнымъ слогомъ сочиненія, заботьтесь о пониманіи ихъ путемъ устнаго или письменнаго повторенія разсказа или посредствомъ поясненія, и обращайте вниманіе на красоту формы, тогда у дѣтей скоро утвердится способность отличать правильное отъ неправильнаго, изящное отъ безобразнаго. Часто дѣлаютъ большой промахъ предлагая черезъ-чуръ трудныя тэмы для нѣмецкихъ стилистическихъ упражненій. Однѣ только ясныя мысли и истинныя ощущенія способны пріучить къ правильному изложенію, не говоря уже объ изящномъ. Остерегайтесь требовать отъ дѣтей, чего они не въ состояніи исполнить! Нѣтъ ничего вреднѣе не только для ихъ способа выраженія, но также и для ихъ мышленія и ощущенія, какъ чрезмѣрное усиліе переходящее въ ложь. А вѣдь дѣвочка и не можетъ писать иначе какъ искусственно, если тэма превышаетъ ея способности. Передача читанныхъ или слышанныхъ разсказовъ, описаній хорошо знакомыхъ предметовъ или явленій природы, а также переводы или письма въ семейномъ стилѣ въ иные года доставляютъ довольно матеріала для развитія легкаго и пріятнаго слога. Когда достигнете этого, то расширяйте съ помощью тэмъ для сочиненій также и умственный кругозоръ дѣтей. Пусть тогда тэмы изъ всемірной исторіи и естествознанія, біографіи и изображенія характеровъ, а иногда статьи о вполнѣ понятыхъ предложеніяхъ развиваютъ далѣе заодно съ мышленіемъ также и слогъ ученицъ."— „Преподаваніе литературы также одинъ изъ предметовъ, которымъ въ нашихъ женскихъ школахъ занимаются обыкновенно слишкомъ систематично. Къ чтенію и поясненію хорошихъ статей въ прозѣ и стихахъ, добиться точнаго пониманія которыхъ необходимо, я въ низшихъ классахъ присоединила бы только біографіи знаменитыхъ поэтовъ. Затѣмъ пускай въ высшихъ классахъ восполнятся пробѣлы при помощи особаго преподаванія и пусть дѣти ознакомятся тогда по крайней мѣрѣ съ главными чертами исторіи нѣмецкой литературы. Въ этомъ случаѣ также было бы лучше возбудить поэтическое чувство и пониманіе, нежели отягощать память отдѣльными именами. Не слѣдуетъ впрочемъ упускать изъ виду исторію искусства въ болѣе обширномъ смыслѣ. Берегитесь однако, чтобы не сложилось скороспѣлое, преждевременное сужденіе. Молодые люди да черпаютъ изъ ключа изящнаго искусства лишь на столько, сколько необходимо, чтобы возбудить ихъ жажду, но не утоляя ее преждевременно."—„Цѣлесообразно устроенное преподаваніе въ школѣ отнюдь не можетъ и не должно устранять дальнѣйшаго самообразованія; напротивъ, для него слѣдуетъ лишь уравнять поприще и предназначить путь. Отъ этого не должны страдать ни домашнія занятія молодыхъ дѣвицъ, ни также ихъ веселое настроеніе, потому что достаточно лишь нѣсколькихъ часов-

или хотя одного часа серьезнаго чтенія въ день, для того чтобы умъ мало по малу могъ расправить свои крылья. Болѣе серьезное чтеніе и расширяемая этимъ путемъ наглядка всего лучше оспособятъ молодую дѣвицу принять участіе во внутренней жизни благородно-мыслящаго мужа, а если она не выйдетъ замужъ, тогда то же самое предохранитъ ее отъ внутренней пустоты и одиночества, отъ унынія и горечи.“—Л. Визе (О женскомъ воспитаніи и образованіи. Берлинъ 1865) того мнѣнія, „что успѣхъ женскаго воспитанія лишь въ весьма малой степени зависитъ отъ общественныхъ школъ, но что оно скорѣе составляетъ естественное право и обязанность домашняго очага и семьи, самой такой области, которая уклоняется отъ непосрдственнаго вліянія правительства.“ Система правительственныхъ женскихъ школъ кажется ему неестественною и неисполнимою. Онъ полагаетъ, что всѣ женщины призваны быть матерями, даже не вступившія въ бракъ. А потому поприще женской жизни, для котораго ихъ слѣдуетъ поготовить, это—семья, и общее призваніе ихъ состоитъ въ томъ, чтобы быть полезными въ ней самой и за ея предѣлами для другихъ людей. Въ дѣвичьей душѣ преобладаетъ непосредственность, воспріимчивость и возбужденность чувства и нрава. Такому преобладающему строю жизни отвѣчаетъ болѣе пониманіе единичной личности, нежели человѣка вообще, болѣе зависимость отъ симпатій и антипатій нежели отъ логическихъ мотивовъ, наконецъ болѣе живая склонность къ формѣ и явленіямъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и направленіе къ идеальности, инстинктивное влеченіе къ прекрасному, расположеніе ко всему гармоничному и прелестному. „Лучшее, что присуще женщинамъ и что творятъ онѣ, совершается благодаря цѣльности ихъ натуры; всѣ ихъ нравственныя силы болѣе нежели у мужчины составляютъ совокупно дѣйствующее единство. А потому и истинное воспитаніе дѣвицъ во всемъ принимаетъ отношеніе къ личности.“ „Женскія учебныя заведенія никогда не могутъ вполнѣ замѣнить ни домашняго очага, ни матери.“ Аксіомой для женской школы полагается: да будетъ она болѣе обширною семьею. Названіе „высшее женское училище“ не встрѣчается прежде двадцатыхъ годовъ текущаго столѣтія.

„О высшихъ школахъ для дѣвицъ господствуютъ еще крайне сбивчивыя понятія, и онѣ лишены опредѣленной организаціи. Вся система женскаго обученія уподобляется саду, въ которомъ обокъ съ тщательно соблюдаемыми грядами все еще встрѣчаются сорныя заросшія мѣста; этимъ мы отнюдь не намѣрены поддержать искусственную правильность противъ часто весьма благотворной именно въ этой области простой естественности“. Женскія школы (и высшія также) сдѣлались необходимыми для нашего времени

„Существенные недостатки ихъ сводятся большею частью къ слишкомъ большой зависимости отъ принимаемаго за образецъ устройства школъ для мужского пола“. Сюда относится скопленіе большого количества дѣтей, не допускающее семейнообразнаго характера. Сюда же относится черезъ чуръ большое число учебныхъ предметовъ, также преобразованіе дѣвичьихъ школъ въ женскія реальныя училища. Число уроковъ слишкомъ велико, такъ же и возлагаемыя на дѣтей требованья вообще. Всякое научное преподаваніе слѣдовало бы ограничить одними передобѣденными часами. При составленіи учебнаго плана обращается мало вниманія на возрастъ дѣвочекъ. Не достаетъ также учителей, особенно подготовленныхъ къ трудному самому по себѣ воспитанію дѣвицъ; они слишкомъ часто примѣняютъ здѣсь мѣрило, выносимое ими изъ реальныхъ училищъ. Вслѣдствіе соперничества женскихъ школъ и зависимости ихъ отъ измѣнчивыхъ взглядовъ и требованій публики, въ преподаваніе проникло много обременительнаго и мишурнаго. „Желательно было бы, чтобъ въ каждой провинціи находилось по крайней мѣрѣ по одному правительствомъ основанному и поддерживаемому училищу и также по одному педагогическому заведенію, которыя своимъ учебнымъ планомъ и остальными учрежденіями могли бы служить образцами; а потомъ еще, чтобы правительство пеклось о образованіи учителей для высшихъ женскихъ школъ“.

Основное мнѣніе Визе не имѣло никакого вліянія на ходъ дѣлъ въ Пруссіи; напротивъ, учителя женскихъ школъ сами настаиваютъ на правительственномъ вмѣшательствѣ въ систему женскаго обученія. Подобнаго рода предложенія они и дѣлаютъ въ своихъ собраніяхъ. Одно изъ нихъ состоялось въ Веймарѣ въ 1872-мъ г. Въ 1873-мъ г. министръ Фалькъ открылъ въ министерствѣ въ Берлинѣ совѣщанія касательно новой организаціи среднихъ и высшихъ школъ для дѣвицъ. На этихъ совѣщаніяхъ пришли къ слѣдующему соглашенію.

1) Тѣ изъ женскихъ училищъ, которыя превышаютъ цѣли народной школы, имѣютъ задачею дать женскому полу въ отвѣчающемъ его особенностямъ видѣ такое же всеобщее образованіе, какое достигается въ такихъ же высшихъ училищахъ для отроковъ и юношей, и такимъ путемъ оспособить дѣвицъ принимать участіе въ духовной жизни народа и споспѣшествовать ей присущими имъ дарованіями. А потребности подготовки для будущаго призванія въ жизни слѣдуетъ удовлетворить особыми учрежденіями.

2) Среднее училище для дѣвицъ, отвѣчая вообще среднему училищу для мужского пола, въ томъ видѣ какъ послѣднее понимается во всеобщихъ постановленіяхъ отъ 15-го октября 1872-го г., съ одной стороны должно дать образованіе болѣе высокое, нежели въ

многоклассной народной школѣ, а съ другой стороны—удовлетворить также потребностямъ такъ называемаго (!) средняго сословія въ размѣрахъ болѣе обширныхъ, нежели то дѣлается обыкновенно въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Здѣсь придется особенно ввести въ учебный планъ одинъ изъ новѣйшихъ языковъ (французскій или англійскій).—Высшее училище для дѣвицъ добивается всеобщаго образованія, свойственнаго (?) высшимъ (?) кругамъ общества. На такой конецъ учебные предметы въ высшихъ женскихъ училищахъ въ противность средней школѣ придется не столько размножать, а скорѣе проходить въ обширномъ размѣрѣ съ большею глубиною и въ болѣе научномъ, а именно устно связномъ (?) видѣ. Необходимо присовокупить сюда два иностранныхъ языка (французскій и англійскій) и главныя явленія изъ ихъ литературъ.

3) Тамъ, гдѣ предстоитъ потребность въ учрежденіи среднихъ и высшихъ женскихъ школъ и гдѣ недостаточны средства общины, правительство обязано дать пособіе въ такомъ же размѣрѣ, какъ для гимназій и реальныхъ училищъ. Поддержка частныхъ школъ общественными средствами не желательна; за ними однако слѣдуетъ признать права общественныхъ заведеній, если онѣ удовлетворяютъ нормальному учебному плану.

4) Вполнѣ организованная высшая женская школа вмѣщаетъ въ себѣ ученицъ отъ 6-ти и до исполнившагося 16-тилѣтняго возраста. Нормою полагается, чтобы дѣвочки обучались по малой мѣрѣ въ семи самостоятельныхъ, строго разграниченныхъ другъ отъ друга, восходящихъ классахъ, раздѣляемыхъ на три главныя ступени. Исключенія допускаются только въ особенныхъ случаяхъ училищнымъ управленіемъ. Классы распредѣляются по отдѣльнымъ ступенямъ такъ, что на низшую ступень приходится два, на среднюю три, а на высшую два класса.

5) За исключеніемъ гимнастики для низшей ступени назначаются 20—24 часа, для средней и высшей не свыше 30 часовъ, со включеніемъ уроковъ рукодѣлья.

6) Необходимо, чтобы въ высшихъ женскихъ училищахъ центръ тяжести преподаванія находился въ самой школѣ, такъ чтобы относительно домашнихъ уроковъ ученицамъ оставался досугъ для ихъ семейныхъ обязанностей. Необходимо и удобоисполнимо, чтобы задаваемые имъ домашніе уроки могли быть исполняемы ученицами среднихъ способностей на низшей ступени не болѣе какъ въ одинъ часъ, на средней—въ полтора, а на высшей—въ два часа ежедневно.

8) Учебные предметы въ высшихъ женскихъ школахъ слѣдующіе: a) законъ Божій, b) нѣмецкій языкъ на первомъ планѣ всего преподаванія вообще, c) французскій языкъ, d) англійскій—и притомъ не факультативно, а напротивъ, какъ и французскій обязательно, e)

исторія, f) географія, g) ариѳметика, также геометрія, h) естествовѣдѣнье, i) физика, k) рисованіе, l) чистописаніе, m) пѣніе, n) женскія рукодѣлья, которыя должны быть также не факультативнымъ, но обязательнымъ предметомъ обученія.

9) Учебныя цѣли: относительно закона Божія цѣли вообще тѣ же, что и въ средней школѣ для мальчиковъ лишь съ особеннымъ соблюденіемъ этической стороны и съ отвѣчающимъ преуспѣвшему общему образованію дѣвицъ расширеніемъ. Нѣмецкій языкъ: надѣлить учениць способностью правильно и пріятно излагать въ связи какъ устно такъ и письменно предметы, подлежащіе ихъ кругозору; знаніе грамматики родного языка. Знакомство съ отвѣчающими образованію дѣвицъ главными твореніями нѣмецкой поэзіи и съ главными эпохами въ исторіи нѣмецкой литературы, предпочтительно съ эпохою послѣ Лютера. Французскій языкъ: знаніе грамматики, этимологія и синтаксисъ, умѣнье вообще правильно писать пофранцузски письма и короткія сочиненія изъ кругозора дѣвицъ и изъясняться пофранцузски о тѣхъ же предметахъ простыми предложеніями съ правильнымъ выговоромъ, способность прочесть французскую книгу, знакомство съ главными твореніями французской литературы изъ классическаго періода. (Много для шестнадцатилѣтнихъ!) Англійскій: относительно англійскаго языка цѣли тѣ же, что и относительно французскаго, а именно добиться знакомства съ главными твореніями англійской литературы. (Черезъ-чуръ много для шестнадцатилѣтнихъ!) Исторія: знаніе главныхъ фактовъ всеобщей исторіи, а изъ древней особенно исторіи Грековъ и Римлянъ. Знаніе нѣмецкой исторіи въ ея связи и отношеніяхъ къ сосѣднимъ державамъ. Географія: знакомство съ физической и политической географіей всѣхъ частей свѣта, болѣе подробныя свѣдѣнья изъ географіи Европы и особенно Германіи. Главные предметы изъ математической и физической географіи. Ариѳметика: знаніе обыкновенныхъ способовъ исчисленія, системъ ходячихъ монетъ и мѣръ; умѣнье самостоятельно и вѣрно рѣшать задачи въ цѣлыхъ числахъ и дробяхъ, также и десятичныхъ. Способность рѣшать умственныя задачи; вычисленіе протяженій. Естествовѣдѣнье: знаніе естественной исторіи всѣхъ трехъ царствъ природы, а именно преобладающихъ типовъ и семействъ, особенно изъ родного края; болѣе подробное знакомство къ культурными и ядовитыми растеніями. Нѣкоторыя свѣдѣнья о образованіи и составѣ земного шара. Физика: Общія свѣдѣнья о магнетическихъ, электрическихъ и механическихъ явленіяхъ, также о явленіяхъ свѣта, тепла и звука, особенно пониманіе физическихъ законовъ, примѣняемыхъ въ обыденной жизни и въ главныхъ ремеслахъ. Знаніе химическихъ простыхъ тѣлъ, насколько оно необходимо для пони-

манія самыхъ обыкновенныхъ, въ домашнемъ быту совершающихся явленій. Рисованіе: До перспективной рисовки. Чистописаніе: Каждый изъ учителей долженъ требовать добропорядочнаго письма; затѣмъ въ высшихъ классахъ не предстоитъ надобности въ особомъ урокѣ чистописанія.

Такой сильный пріемъ уроковъ разбавленъ былъ для „среднихъ школъ" слѣдующимъ образомъ: 1) Дѣвочки должны посѣщать женскую школу начиная съ 6-ти и до конца 14-тилѣтняго возраста. (Итакъ дѣвочки „средняго сословія" ходятъ въ училищѣ не долѣе бѣдныхъ). 2) Въ средней школѣ должно быть по малой мѣрѣ пять восходящихъ классовъ. 3) При пяти классахъ назначаются два для низшей ступени, два для средней и одинъ для высшей. 4) Число урочныхъ часовъ такое же какъ и въ высшей женской школѣ. Домашніе уроки слѣдуетъ ограничить еще болѣе, нежели въ высшемъ училищѣ. 5) **Учебныя цѣли.** Законъ Божій: Цѣли въ „средней школѣ" для дѣвицъ тутъ тѣ же, что и для мальчиковъ. Разница состоитъ лишь въ методѣ и въ выборѣ матеріала, которымъ пользуются для большей наглядности. Нѣмецкій языкъ: Цѣлью полагается умѣнье правильно выражаться устно, составить письмо, легкую дѣловую записку и т. п. Твердое знаніе орѳографіи и главныхъ правилъ нѣмецкой грамматики; знакомство съ важнѣйшими видами поэзіи и формами при посредствѣ образцовъ изъ мастерскихъ произведеній нѣмецкой прозы и поэзіи, также свѣдѣнья изъ жизни знатнѣйшихъ поэтовъ въ эпоху послѣ реформаціи. Французскій и англійскій языки: Правильный выговоръ, точное знаніе орѳографіи и знакомство съ главными правилами грамматики, умѣнье читать болѣе легкихъ прозаическихъ писателей на французскомъ языкѣ, самостоятельно составить легкое дѣловое письмо, также переводить съ нѣмецкаго легкія статейки. Исторія: свѣдѣнья изъ жизнеописанія знатнѣйшихъ мужей и о главныхъ фактахъ изъ всемірной исторіи всѣхъ трехъ эпохъ, болѣе подробное знаніе нѣмецкой исторіи, а именно новѣйшей эпохи. Географія: Здѣсь цѣль та же, что и въ высшихъ женскихъ школахъ; разница можетъ состоять лишь въ меньшемъ размѣрѣ подробностей. Ариѳметика и геометрія: Какъ въ высшей школѣ для дѣвицъ. Естествовѣдѣнье: Знакомство съ естественной исторіей всѣхъ трехъ царствъ природы при посредствѣ важнѣйшихъ представителей ихъ, избираемыхъ попреимуществу изъ родного края, въ царствѣ животныхъ изъ высшихъ разрядовъ, а въ царствѣ растеній изъ явнобрачныхъ, также съ пользою и вредомъ отъ нихъ въ человѣческомъ обиходѣ. Въ физикѣ и химіи: Знаніе главныхъ предметовъ изъ физики и простыхъ химическихъ тѣлъ, а сверхъ того особенно такихъ законовъ, которые лежатъ въ основѣ естественныхъ явленій.

и самыхъ обыденныхъ фактовъ въ домашнемъ быту и въ главныхъ ремеслахъ.

Касательно состава учительскихъ коллегій при женскихъ школахъ рѣшено было слѣдующее: 1) Желательно, чтобы учительская коллегія высшихъ женскихъ училищъ состояла изъ образованныхъ въ университетѣ и въ семинаріи учителей и учительницъ и чтобы первые изъ нихъ сдали филологическій и теологическій экзаменъ. Притомъ считается правиломъ, чтобы управленіе заведеніемъ, обученіе закону Божію, а также этическимъ предметамъ и иностраннымъ языкамъ, поскольку послѣднее не подлежитъ учительницамъ, въ высшихъ классахъ было поручено академически образованнымъ учителямъ, выдержавшимъ экзаменъ на высшую учительскую должность или теологическое испытаніе. 2) Если учителя не держали экзамена на высшую учительскую должность, то они имѣютъ право на преподаваніе въ старшихъ классахъ высшихъ женскихъ училищъ, сдавъ экзаменъ на учителя въ среднихъ школахъ. 3) Право на управленіе высшими женскими училищами пріобрѣтается безразлично всѣми учителями по сдачѣ экзамена на должность ректора. 4) Учительницы могутъ добиться права на управленіе высшими женскими училищами и на преподаваніе въ нихъ посредствомъ особо назначаемыхъ для того испытаній. 5) Право на преподаваніе въ низшихъ классахъ дается выдержавшимъ испытаніе на учителя народныхъ школъ. Среднія женскія училища пользуются тѣми же правами что и мужскія среднія школы.— Помимо другихъ вопросовъ касательно системы женскихъ школъ обратили также вниманіе на систему дополнительнаго образованія и рѣшили слѣдующее: Курсы дополнительнаго образованія необходимы даже тогда, когда высшія женскія школы получатъ надлежащій свой видъ. Содержаніе курсовъ предоставляется свободной общественной дѣятельности, если же они составляются въ формѣ учебнаго заведенія, то разрѣшаются только лицамъ, получившимъ право на преподаваніе въ старшихъ классахъ высшихъ женскихъ училищъ. Желательно, чтобы учительская коллегія высшихъ школъ для дѣвицъ соединилась для состава такихъ курсовъ. Но они должны быть строго отдѣлены отъ школы.—На вопросъ, какія заведенія слѣдуетъ устроить для подъема промышленной дѣятельности женскаго пола, воспослѣдовалъ отвѣтъ, что для этого должны быть устроены промышленныя дополнительныя школы съ факультативнымъ преподаваніемъ слѣдующихъ предметовъ: 1) нѣмецкаго языка, 2) новѣйшихъ языковъ, 3) рисованія, а именно техническаго, 4) ариѳметики (бухгалтеріи и пр.), 5) женскихъ рукодѣлій (шитья) вышиванья, кройки и пр.). Въ этихъ заведеніяхъ одногодичный курсъ, а съ воспитанницъ взимается умѣренная плата.—Дополнительныя заведенія должны быть предоставлены общественной дѣя-

тельности; отъ общины или правительства они получаютъ лишь даровое помѣщеніе и денежное пособіе.—Относительно образованія учительницъ постановлено было слѣдующее: 1) Правительство обязано печься о образованіи учительницъ при помощи особыхъ семинарій. 2) Слѣдуетъ признать, что съ вполнѣ организованными высшими женскими училищами должны быть связаны учрежденія для образованія учительницъ. Но такія учрежденія приводятся въ связь съ училищами лишь постольку, сколько то окажется необходимымъ для упражненія будущихъ учительницъ въ преподаваніи и если учителя въ школѣ могутъ быть также учителями въ семинаріи. Разобщеніе семинаріи для народныхъ учительницъ и для учительницъ высшихъ школъ хотя и не крайне необходимо, но все-таки желательно.—Касательно семинарскаго образованія пришли къ слѣдующему заключенію: При поступленіи въ семинарію производится испытаніе. Къ нему допускаются дѣвушки 17-ти лѣтъ отъ роду, предъявившія свидѣтельства о здоровьи, о безупречномъ поведеніи и о средствахъ содержать себя въ теченіе двухъ лѣтъ. На испытаніи слѣдуетъ предъявить тѣ же знанія, какія требуются по окончаніи курса въ высшихъ женскихъ училищахъ. Сдавшія экзаменъ перваго класса вполнѣ организованной высшей школы для дѣвицъ освобождаются отъ испытанія по свидѣтельству отъ коллегіи учителей, если только послѣ этого минуло не болѣе одного года. Въ самой семинаріи, при трехгодичномъ курсѣ, число урочныхъ часовъ въ обоихъ низшихъ классахъ должно быть не свыше 28 въ недѣлю, а въ высшемъ, гдѣ прибавляются практическія упражненія, не свыше 20. При двухгодичномъ курсѣ число часовъ должно быть увеличено. Предметы преподаванія въ семинаріи — тѣ же, что и въ высшихъ женскихъ училищахъ со включеніемъ рисованія, пѣнія, гимнастики и женскихъ рукодѣлій. Сверхъ того присоединяются еще начальныя основанія психологіи и педагогики. Преподаваніе въ семинаріи всѣмъ предметамъ обязательное. Факультативное преподаваніе допускается лишь тогда, когда обученіе музыкѣ выходитъ изъ предѣловъ пѣнія и теоріи послѣдняго. Обязательный характеръ преподаванія женскихъ рукодѣлій и рисованія касается лишь методической стороны предмета. Упражненія приготовляющихся учительницъ въ преподаваніи совершаются въ связанной съ семинаріей школѣ въ томъ же родѣ, какъ и въ семинаріи для учителей. Семинаріи для учительницъ должны быть устроены въ видѣ пансіоновъ, если нѣтъ возможности цѣлесообразно размѣстить ученицъ въ хорошихъ семействахъ, а въ противномъ случаѣ—для приходящихъ. —Въ 1874-мъ г. вышло постановленіе объ испытаніи учительницъ, вполнѣ отвѣчающее утвержденнымъ на конференціи требованьямъ и рѣшеніямъ. Оно поступило уже въ продажу, а потому мы и не упоминаемъ здѣсь о содержа-

нія его въ частности. Итакъ, вотъ въ чемъ заключается предполагаемый въ Пруссіи прогрессъ въ области женскихъ училищъ. Мы видимъ, что онъ не въ смыслѣ Визе. Правительственное вѣдомство и здѣсь также стремится къ неограниченному господству. Весьма сомнительно, чтобы такой ходъ дѣлъ дѣйствительно послужилъ во благо нѣмецкимъ семействамъ—а слѣдовательно и народной жизни. Но дождемся плода, какой выростетъ отъ этого посѣва! Кромѣ членовъ министерства Грейфера, Ветцольда, Шнейдера, и Бейнерта въ конференціи приняли участіе дѣвицы Кауфманъ, Канненгисеръ, Борецiусъ, Эйтнеръ, Кюне и господа Гарбрюкеръ, Луксъ, Крейенбергъ, Дикманъ, Гауптъ Шорнштейнъ, Штекель, Дербахъ, Раацъ, Мергетъ и Шпигель. Фридрихъ Гофманъ, творецъ „средней школы", въ качествѣ члена Берлинскаго училищнаго совѣта также предложилъ расширить систему общественныхъ женскихъ школъ. Во всякомъ случаѣ теперь для образованія женскаго пола въ странѣ также наступили иныя времена. Недостатки существовавшаго доселѣ воспитанія дѣвицъ обнаружилъ уже въ 1845-мъ г. Дистервегъ слѣдующимъ образомъ: „1) Домашнее воспитаніе родителей лишено надлежащей строгости, а потому дѣти не питаютъ ни почтенія, ни уваженія къ родителямъ. Шутятъ и играютъ съ дѣтьми, лобзаютъ ихъ (какъ прежде бывало молились) утромъ, въ обѣдъ и вечеромъ, веселятся съ ними, по крайней мѣрѣ хотятъ веселиться. Вслѣдствіе этого дѣти обходятся съ родителями какъ съ ровнями, и нисколько не стѣсняются съ ними, хотя бы даже пришлось сказать родителямъ, что они имъ надоѣли. Во многихъ домахъ вся жизнь вращается около господъ сыновей и милыхъ дочекъ. Развѣ неправда? Хорошо ли это? Такъ ли пріучаютъ почитать и уважать? А вѣдь безъ уваженія къ родителямъ вовсе немыслимо уваженіе ни къ людямъ, ни къ наукамъ, ни къ человѣческимъ, ни къ божескимъ дѣламъ. Безъ этого свойства невозможны ни величіе характера, ни глубина души, ни идеальное направленіе и пр." „2) Преподаваніе молодыхъ учительницъ часто лишено бываетъ надлежащей силы, а потому дѣвочки не отличаются ни умомъ, ни умственною зрѣлостью. Игривое воззрѣніе на натуру мальчиковъ и дѣвочекъ встрѣчается также у многихъ учителей. Развитіе ума, думаютъ они, изгоняетъ задушевное, нѣжное, женственное, любезное настроеніе. Песталоцци этого и не подозрѣвалъ. Въ институтѣ Де-Лапежа въ Висбаденѣ дочери горнаго совѣтника Крамера рѣшали наравнѣ съ мальчиками геометрическія задачи, и я не находилъ, чтобы это послужило во вредъ ихъ женскимъ качествамъ, а напротивъ, убѣдился впослѣдствіи, что онѣ оказались въ высшей степени способными вступать въ серьезные разговоры съ мужчинами и освоиться съ идеею о (мужествен-

номъ) воспитаніи мальчиковъ. По истинѣ, разсудительная, мыслящая, знающая, умудренная строгимъ изученіемъ женщина также составляетъ украшеніе своего пола. Мы хотимъ изъ нашихъ отроковъ образовать мужей для свободы въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова; а подготовляемъ ли мы для этого въ семьѣ и школѣ будущихъ матерей сыновьямъ нашимъ? Мы, мужья, требуемъ женъ, которыя не только понимали бы наши цѣли, но и соединились бы съ нами для ихъ достиженія: а воспитываемъ ли мы для этого въ семьѣ и школѣ способныхъ женъ?" „3) Въ общественномъ быту взрослые мужчины не сохраняютъ надлежащаго достоинства относительно достигшихъ зрѣлаго возраста дѣвицъ, а потому послѣднія бываютъ поставлены въ ложное положеніе. Кому не случалось видѣть, что даже достойные, заслуженные, занимающіе высокое положеніе мужчины ломаются передъ взрослыми дѣвушками и юницами словно щеголи, разливаются въ льстивыхъ рѣчахъ и строятъ имъ куры! Бывало, дѣвушка считала за честь и отличіе, если почтенный мужчина удостоитъ ее нѣкотораго вниманія. напр. разговора. А теперь? Какое вліяніе—вопреки всякому прямому и правильному пониманію жизни—будетъ имѣть на дѣвушку, переживающую періодъ, когда слагаются житейскія воззрѣнія, если съ нею то и дѣло обращаются такъ противоестественно! У насъ нѣтъ настоящихъ женъ, оттого что нѣтъ настоящихъ мужей, а нѣтъ настоящихъ мужей, оттого что нѣтъ настоящихъ матерей. Вездѣ ощущается недостатокъ въ силѣ, энергіи, характерѣ. Оттого-то и публичная жизнь наша такъ неудовлетворительна; а вмѣстѣ съ тѣмъ и домашняя и общественная. Кто изъ мужей доволенъ своимъ положеніемъ, кто можетъ быть довольнымъ?—Эти явленія происходятъ отъ уклоненія съ естественнаго пути. Самоотверженіе, преданность и истинная любовь естественно порождаютъ въ томъ, кто причастенъ этимъ человѣчнобожескимъ вліяніямъ, такія же свойства осносительно того, отъ кого они исходятъ. Потому-то недостатокъ уваженія къ родителямъ и составляетъ одно изъ самыхъ противоестественныхъ явленій. Кто этого не знаетъ, или не знаетъ даже того, какъ эти добродѣтели, эта основа всякаго величія, возникаютъ въ человѣческой душѣ, тотъ пусть поучится у Гертруды (въ извѣстной книгѣ Песталоцци). Истинный (мужественный) мужъ на все взираетъ мужественными глазами и требуетъ отъ каждаго человѣческаго существа характера и энергіи. А потому потакать сентиментально-изнѣженному направленію и связанной съ нимъ умственной слабости и пр., значитъ уклоняться отъ естественнаго пути, поощрять противоестественное безобразіе, мужское и женское уродство. Правдивость—вотъ главная черта всякаго достойнаго человѣка: правда относительно пониманія вещей, поддерживаемая направленіемъ естественной чело-

вѣческой природы къ существу ихъ, и выраженіе внутренней правдивости посредствомъ истиннаго обращенія съ окружающими насъ людьми. А потому въ сношеніяхъ людей другъ съ другомъ извращеніе правильныхъ отношеній ведетъ къ неправдѣ, къ безобразію и порождаетъ ту и другое. Значенію и важности этихъ отношеній можно научиться не только отъ Гертруды, но также и отъ Беттины, и притомъ непосредственно и глубже всего въ ея отличной книгѣ: „Гюндерода"; это сочиненіе вселяетъ въ естественно-правдивыя души животворную увѣренность въ правѣ ихъ существованія, подкрѣпляетъ ихъ такимъ образомъ въ развитіи и выраженіи ихъ естественныхъ свойствъ, и способно среди противоестественныхъ условій вновь возвратить упованіе къ благодатной природѣ всѣмъ людямъ, въ которыхъ еще не заглохла любовь къ естественной правдѣ,—что нельзя не признать въ высшей степени благотворнымъ для возстановленія естественныхъ отношеній, какъ въ домашней и соціальной жизни, такъ и въ области воспитанія, а слѣдовательно и для истиннаго блага людей".

Однако воспитаніе дѣвицъ въ 19-мъ столѣтіи двинулось на значительный шагъ впередъ уже потому, что сдѣлана попытка установить для него педагогическую теорію. *Каролина Рудольфи* (ум. 1811) въ 1807-мъ г. написала „Очерки женскаго воспитанія," въ которыхъ излагаетъ педагогическія правила для женскаго пола въ поэтическомъ видѣ, съ тѣмъ чтобы книга охотно читалась также женщинами. При этомъ она исходитъ отъ основного начала свободнаго развитія. Подростающему человѣку отнюдь не слѣдуетъ давать противорѣчащее его первичному свойству, его первичному существу направленіе и назначеніе извнѣ, потому что это порождаетъ мнимое свойство вмѣсто дѣйствительнаго. Главная суть всякаго воспитанія по ея мнѣнію въ слѣдующемъ: „Пусть дѣти ваши будутъ людьми и не мѣшайте, а напротивъ любовно способствуйте наилучшей поддержкѣ всѣхъ ихъ наклонностей. Ни одну изъ нихъ не развивайте черезъ мѣру, и не подвергайте ихъ умственныхъ и тѣлесныхъ силъ тепличному воздуху: все да возрастаетъ на чистомъ живомъ воздухѣ и да развивается свѣжо и крѣпко." Главнымъ существеннымъ средствомъ для того чтобы упрочить истину, добро и прекрасное въ душѣ, чувствахъ и жизни подростающей дѣвушки, Рудольфи считаетъ носимую и исполненную этими идеями жизнь окружающихъ личностей. А потому она представляетъ воспитательницу образцомъ во всѣхъ отношеніяхъ, умѣющую путемъ добра и любви завладѣть сердцемъ своихъ воспитанниковъ, такъ что они сообщаютъ ей свои сокровеннѣйшія мысли и ощущенія. Нѣжнымъ, кроткимъ и чистымъ чувствомъ воспитательница съумѣетъ возбудить въ дѣтяхъ нѣжныя чувства состраданія и со-

участія. Простымъ исполненнымъ вкуса устройствомъ и убранствомъ комнаты, въ которой живутъ дѣти, и садовъ, въ которыхъ они играютъ, она отлично образуетъ вкусъ и эстетическое чувство дѣвочекъ и дастъ ему благородное направленіе на всю жизнь. Она всячески старается при посредствѣ природы и красотъ ея развить женскій нравъ и оживить религіозныя чувства;—а при помощи всякаго преподаванія питать добрыя побужденія въ женскомъ сердцѣ. Потому что „въ женскомъ воспитаніи надо вліять на сердце.“ Въ отцѣ дитя да видитъ представителя истины, а въ матери—совмѣщеніе всего прекраснаго и добраго. Оно да вѣритъ безусловно и въ того и въ другую, пока само не будетъ въ состояніи сорвать плодъ съ древа познанія. Для образованія вредно, если дѣтей съ раннихъ лѣтъ таскаютъ съ собой по большимъ путешествіямъ; тутъ утрачивается вся польза видѣннаго, оттого что новые образы, быстро слѣдуя одинъ за другимъ, всегда вытѣсняютъ другъ друга изъ души ребенка. Какъ развиться прекрасной домовитости въ женскомъ существѣ, если оно съ раннихъ поръ привыкаетъ къ житью по гостинницамъ и вмѣстѣ съ тѣмъ, само собою разумѣется, къ величайшему безпорядку?—Нѣмецкій языкъ да будетъ первый, который слышитъ дитя, на которомъ оно начинаетъ лепетать, посредствомъ и для котораго оно развиваетъ свой органъ звука. Да впечатлѣется ему нѣмецкое чувство, нѣмецкій характеръ и духъ, на который языкъ имѣетъ конечно не маловажное вліяніе. Когда дитя уже чисто и хорошо говоритъ понѣмецки, то пусть сама мать называетъ ему по французски все, что оно видитъ передъ собою, потомъ предлагаетъ ему изображенія разныхъ предметовъ съ французскими и нѣмецкими названіями, и наконецъ пусть дѣлаетъ переводы изъ любимыхъ разсказовъ дитяти въ его книгѣ для чтенія и заставляетъ его перечитывать ихъ по нѣскольку разъ и т. д. Отъ музыки и танцевъ необходимо увольнять дѣтей, пока они питаютъ къ нимъ отвращеніе. Если дѣтямъ предлагаютъ театральныя піэсы, то содержаніе ихъ должно быть заимствовано изъ ихъ же сферы. Прогулки и поѣздки подготовляютъ дитя къ географіи, съ которою впослѣдствіи связывается очеркъ исторіи каждой изъ странъ. По поводу Гётевскаго стихотворенія „Ты знаешь край“ ему разсказываютъ повѣсть о бѣдной Миньіонѣ, при чемъ изображаютъ въ живыхъ краскахъ Италію и Швейцарію, описываютъ Сенъ Готардъ и Юнгфрау, Шрекгорнъ, Фурку, Веттергорнъ и пр.—Эти мысли о воспитаніи К. Рудольфи изложила въ дѣвственной чистотѣ и съ поэтическою пластичностью. „Въ душѣ художницы—говоритъ Шварцъ—стояли высокія натуры, надъ нею витали Рафаэлевскіе образы, у ногъ ея межъ цвѣтами играли дѣти изъ картинъ Альбани. Даже на поляхъ и лугахъ и въ сельскихъ хо-

зяйствахъ священниковъ ей видѣлись Гесснеровскія идилліи. Въ собственномъ своемъ саду она гуляла среди цвѣтовъ словно среди своихъ дѣвочекъ, а въ комнатѣ среди нихъ она находилась словно среди цвѣтовъ."

Не поэтично, но научно, всесторонне и основательно писала *Бетти Глеймъ* въ 1810-мъ г. о „Воспитаніи и обученіи женскаго пола." Воспитаніе по ея мнѣнію не что иное какъ возбужденіе, развитіе и образованіе всѣхъ способностей человѣка въ гармоническомъ созвучіи и для общественной цѣли. Сущность истинной духовной культуры состоитъ въ правильномъ соотношеніи интеллектуальнаго, эстетическаго и нравственно-религіознаго образованія. Всякое дитя женскаго пола да будетъ вопервыхъ человѣкомъ, вовторыхъ женщиной, а въ третьихъ гражданиномъ земли. Женщинѣ подобаетъ нравственное и религіозное образованіе; его однако невозможно достичь помимо интеллектуальнаго и эстетическаго; слѣдовательно и женщина также не можетъ обойтись безъ интеллектуальной и эстетической культуры. Интеллектуальная культура отнюдь не вредитъ женственности, точно такъ же какъ никоимъ образомъ нельзя доказать, будто образованіе одной изъ способностей необходимо влечетъ за собой разрушеніе другихъ: если какая либо изъ способностей въ человѣкѣ преобладаетъ, такъ что дѣйствуетъ въ ущербъ другимъ, то виною всему не чрезвычайная сила ея, а скорѣе несоразмѣрное пренебреженіе остальными способностями и слабость ихъ; а если утрачивается женственность, то изъ этого не слѣдуетъ еще, будто интеллектуальная способность черезъ-чуръ развита, а лишь то, что остальныя наклонности слишкомъ отстали въ ихъ развитіи. Упрекъ, будто интеллектуальная культура мѣшаетъ исполненію долга, оттого что это противорѣчитъ наклонностямъ, не примѣнимъ къ нравственно и религіозно образованнымъ женщинамъ. Развѣ необразованнымъ женамъ не приходится жертвовать никакими наклонностями? Развѣ онѣ всегда хотятъ дѣлать только то, что обязаны? Развѣ онѣ исполняютъ все, что требуется отъ нихъ? Развѣ суетность, роскошь, сластолюбіе не наклонности, требующія гораздо большихъ жертвъ, нежели образованіе ума?

Упрекъ, будто образованіе мѣшаетъ женщинѣ исполнять ея обязанности въ качествѣ супруги, ничтоженъ: образованіе, обращающее взоры и стремленія къ цѣлому, къ общему, вводящее въ царство идей, ослабляетъ прихоти самолюбія, убиваетъ неблагородныя наклонности и пр., и если образованная жена уже способна осчастливить необразованнаго мужа, то тѣмъ еще скорѣе слѣдуетъ ожидать этого, если она по жизненному пути пойдетъ рука объ руку съ образованнымъ. Умственное образованіе точно также не

мѣшаетъ женщинѣ быть доброю матерью: жена, лишенная образованія, даже при всемъ желаніи поневолѣ впадаетъ въ ошибки и промахи въ дѣлѣ воспитанія дѣтей; одна только всесторонне образованная женщина способна быть хорошею воспитательницею; дѣвушки не по неволѣ, а вслѣдствіе вѣры въ материнское благоразуміе приносили величайшія жертвы своимъ матерямъ, а веселые и пылкіе юноши сохранялись чистыми, благодаря тому, что надъ ними подобно генію-хранителю вездѣ виталъ образъ дорогой, высоко чтимой матери; почти всѣ великіе мужи имѣли не столько отличныхъ отцовъ, сколько умныхъ и любящихъ, свободно-мыслящихъ и великодушныхъ матерей. Наконецъ опровергается также и упрекъ, будто умственное образованіе мѣшаетъ женщинѣ быть хорошею домохозяйкой: пустоголовыя женщины больше всего гоняются за развлеченіемъ и удовольствіемъ внѣ дома; образованная жена напротивъ того съумѣетъ провести жизнь въ домашнемъ кружкѣ не только полезнымъ, но и пріятнымъ образомъ, какъ для себя, такъ и для своихъ.—Женщина прежде всего должна быть образована интеллектуально, эстетично, нравственно и религіозно, но вмѣстѣ съ тѣмъ также и для предстоящаго круга дѣйствія въ качествѣ супруги, матери и домохозяйки. Образованіе женщины, какъ таковой, обнимаетъ развитіе половой индивидуальности и подготовки для предстоящаго исполненія обязанностей въ званіи супруги, матери и домохозяйки: наиболѣе способное къ совершенствованію всегда бываетъ также наиболѣе способнымъ къ порчѣ, такъ и у женщины въ чувствѣ красоты таятся въ видѣ подводныхъ камней суетность и кокетство:—при развитіи половой индивидуальности необходимо сдерживать ихъ въ границахъ; въ качествѣ супруги женщина должна усвоить себѣ главнѣйше свободомысліе, нѣжность, тактъ, деликатность и любезность въ обращеніи; матерью въ качествѣ воспитательницы своихъ дѣтей способна быть лишь умственно, нравственно и религіозно образованная женщина; образцовая домохозяйка должна имѣть образованный умъ, обладать знаніемъ вещей, необходимыхъ для веденія домохозяйства,—умѣньемъ вникать въ частности и особенности до малѣйшихъ подробностей и обозрѣвать общее и цѣлое, владѣть искусствомъ давать и брать и пр. Однако дѣвочка должна быть образована не только для того, чтобы быть человѣкомъ и женщиной,—но также подобно мальчику—для извѣстнаго промысла, потому что не всѣ женщины вступаютъ въ бракъ, а въ такомъ случаѣ что выйдетъ изъ дѣвочки, не обладающей состояніемъ и сверхъ того не знающей и не умѣющей дѣлать ничего, чтобы пропитаться въ жизни? Занятія и способы пропитанія женщины слѣдующіе: званіе воспитательницы, учительницы, няньки, экономки, сидѣлки, вир-

туозность въ музыкѣ, живописи, женскихъ рукодѣльяхъ, въ приготовленіи платья, наряда и пр.—Предметы обученія относительно физической культуры обозначаются словомъ гимнастика: женщина точно такъже какъ и мужчины должна получить хорошее гимнастическое образованіе; но при выборѣ упражненій необходимо обратить вниманіе на то, чтобы сохранилась нѣжность нрава, и устранять все, что можетъ оскорбить въ женщинѣ тонкое чувство пристойности, прелести и достоинства. Предметы преподаванія относительно интеллектуальной культуры слѣдующіе: знаніе языковъ, чистописаніе, ариѳметика, естествовѣдѣнье, географія, всеобщая исторія;—относительно эстетической: рисованіе, пѣніе, классическая литература и поэзія;—относительно нравственнаго и религіознаго образованія: ученіе о вѣрѣ и священная исторія. Религіозное чувство можно возбудить на 4-мъ или 5-мъ году отъ роду, сообщая историческіе предметы изъ религіи и библейскіе разсказы; само вѣроученіе распадается затѣмъ на ученіе о грѣхѣ какъ о величайшемъ злѣ, о Богѣ какъ о высшемъ благѣ и о Божьемъ промыслѣ для спасенія человѣчества чрезъ Іисуса Христа.— Чтобы у дѣвочекъ достичь этого образованія, мы обращаемся къ обществу съ увѣтомъ: Воспитайте женщинъ серьезнѣе, достойнѣе, благороднѣе, и устройте семинаріи для нихъ, чтобы образовать учительницъ, потому что женщины лучше всего обучаются и образуются женщинами.“

Карлъ Фрёбель (племянникъ Фридриха Фрёбеля и братъ теперешняго главнаго консула Юлія Фрёбеля) имѣлъ въ виду осуществить это заявленіе въ своей въ Гамбургѣ основанной „высшей школѣ для дѣвочекъ и дѣтскихъ садовъ,“ которая однако въ 1851-мъ г. опять была закрыта. Онъ считалъ область дѣтскаго воспитанія наиболѣе цѣлесообразнымъ поприщемъ для призванія образованныхъ женщинъ. Семейство—говоритъ онъ — искони было самымъ существеннымъ условіемъ для воспитанія. Главную черту прекраснаго семейнаго быта составляютъ дѣятельность и творчество по любви, по свободному побужденію, въ противность понуждающимъ приказаніямъ, властвующимъ надъ наружными узаконенными отношеніями людей другъ къ другу. Эта черта порождаетъ нравственность, цвѣтъ всякаго человѣческаго образованія, тогда какъ изъ узаконенныхъ обязательствъ возникаетъ лишь общественный урядъ, а для дѣтей дисциплина, словомъ — механизмъ жизни. Семейство вообще не что иное какъ самый малый членъ общества, заключающій въ себѣ всѣ человѣческія отношенія, но еще неразвившіяся—скорѣе лишь какъ бы еще въ зародышѣ. Преобладающее воспитаніе одной изъ сторонъ ведетъ къ искаженію: такъ между прочимъ въ школѣ, которая имѣ-

етъ цѣлью изученіе знаній и умѣній путемъ преподаванія и дисциплины, тогда какъ остальныя потребности сердца и воли, получающія разнаго рода возбужденія въ семейномъ быту, она предоставляетъ случаю. Однако естественная семья также не удовлетворяетъ общему образованію. Для того чтобы воспитаніе юношества достигло высшей цѣли, необходимо ему быть цѣльнымъ, изъ одного куска: ученіе, нравственный примѣръ, любовь и дисциплина должны дѣйствовать совмѣстно. Возможность такого образованія доставляется лишь идеальною семьею, общественнымъ кружкомъ, въ которомъ прекрасныя начала естественнаго семейнаго быта разумнымъ образомъ, слѣдовательно преднамѣренно связаны съ совершеннѣйшими образовательными средствами общества. Такою идеальною семьею и должно быть учебное заведеніе. Для того чтобы совмѣстить въ себѣ всѣ образующія условія, оно должно состоять изъ нѣсколькихъ отдѣльныхъ заведеній. А именно, для дѣтей младшаго возраста назначается дѣтскій садъ, въ которомъ они, отнятыя отъ болѣе естественнаго и случайнаго воспитанія, передаются систематично разумному; затѣмъ слѣдуетъ пансіонъ для мальчиковъ и такой же для дѣвочекъ, въ связи съ школой для дѣтей, ночующихъ въ родительскомъ домѣ, потомъ учебное заведеніе для будущихъ преподователей или семинарія для молодыхъ людей, желающихъ быть воспитателями, и наконецъ высшая школа для дѣвицъ, получающихъ также и въ этомъ случаѣ высшее образованіе въ закрытомъ заведеніи, тогда какъ жизнь молодыхъ мужчинъ въ высшихъ школахъ принимаетъ уже публичный характеръ. Какъ высшая, такъ и низшая цѣль женскаго образованія заключается въ конкретныхъ соединеніяхъ общественной жизни, въ семьѣ, общинѣ и въ болѣе обширныхъ общественныхъ кругахъ. Женскому существу несвойственно однако, чтобы женщины занимались точными науками ради науки, изящными искусствами ради развитія искусства. Ихъ интересъ состоитъ въ томъ, чтобы онѣ лично пользовались наслажденіемъ, доставляемымъ художественною дѣятельностью, и сами услаждали ею другихъ. Черезъ нихъ истина проникаетъ во всѣ особыя житейскія условія. Все, что изъ наукъ примѣнимо къ жизни, особенно къ домашней, къ чему главнѣйше слѣдуетъ причислить воспитаніе дѣтей, все это пусть войдетъ въ женское образованіе; мужчины достигаютъ образованія путемъ отвлеченія, преднамѣреннаго систематичнаго пріема, тогда какъ женщины то же образованіе сами собой находятъ въ конкретныхъ условіяхъ жизни, слѣдуя при этомъ присущей имъ способности усвоять себѣ предлагаемую истину непосредственно путемъ

нравственнаго чувства. Хотя женщины не могутъ ставить себѣ самостоятельное призванiе конечною житейскою цѣлью, однако для нравственнаго строя общества необходимо, чтобы каждой изъ дѣвицъ дана была возможность достичь самостоятельнаго экономическаго положенiя и чтобы воспитанiе подготовило ихъ къ этому. Къ этой цѣли слѣдовательно и должно быть направлено высшее образованiе дѣвицъ, такъ чтобы онѣ способны были въ человѣческомъ обществѣ занять отвѣчающiя женскому существу положенiя, въ которыхъ благодаря прiобрѣтеннымъ знанiямъ и умѣньямъ могли бы содержать себя независимо въ экономическомъ отношенiи, не выходя впрочемъ изъ круга женской дѣятельности. Такое образованiе даетъ высшая школа. Особое обученiе женскаго пола начинается лишь тогда, когда обозначится физическое различiе половъ, вообще начиная съ 13-ти до 16-ти-лѣтняго возраста. Съ этой поры мальчикамъ необходимо приняться за строго научныя занятiя всѣми отраслями математики, механики, филологiи и логики. Теперь съ пользою можетъ исполняться лишь совмѣстное обученiе пѣнiю и музыкѣ, такъ же художественное постиженiе красотъ природы. У дѣвицъ преподаванiе ариѳметики имѣетъ теперь въ виду все, что встрѣчается въ домохозяйствѣ и почти во всякомъ промыслѣ, на какой конецъ ихъ и обучаютъ необходимой для того бухгалтерiи. Геометрiю проходятъ наглядно или синтетично лишь настолько, насколько то необходимо для пониманiя небесныхъ и земныхъ явленiй; аналитическая геометрiя представитъ мало интереснаго, но тѣмъ интереснѣе будетъ начертательная въ связи съ ученiемъ о перспективѣ. Естествовѣдѣнiе, примыкая къ изготовленiю полезныхъ и прiятныхъ предметовъ, имѣетъ ближайшею цѣлью и исходною точкою знанiе совершающихся въ обыденной жизни, особенно въ домашнемъ хозяйствѣ, дѣйствiй естественныхъ силъ; для женщинъ важно знанiе химическихъ дѣйствiй и измѣненiй веществъ, служащихъ въ пищу, такъ точно и вредныхъ для здоровья. Гигiена и медицина особенно составляютъ цѣлесообразные предметы обученiя для женскаго пола. Женщинамъ необходимо изучать физiологiю. Исторiей и литературой онѣ пусть занимаются болѣе какъ предметомъ для чтенiя и бесѣдъ. Древнiе языки обыкновенно исключаются изъ образованiя женщинъ; а новѣйшiе преподаются болѣе для выработки стиля и особенно для обогащенiя ума. Высшее средоточiе всякаго образованiя и для женщинъ также составляетъ философiя, ученiе о самосознанiи, о разумномъ духѣ и его развитiи въ человѣчествѣ. Дѣвицы да обучаются философiи на воспитанiи дѣтей. Лучшее средство для этого представляютъ дѣтскiе сады, почему они и служатъ не только для образованiя дѣтей, но также и женщинъ, а черезъ нихъ и всего будущаго поколѣнiя

Подобно Карлу Фрёбелю, и Берта Альвеби въ Рейнской газетѣ“ также требуетъ академіи для женщинъ, для устройства которой она предложила слѣдующій проектъ; 1) Пусть во всѣхъ университетахъ докторамъ и экстраординарнымъ профессорамъ разрѣшатъ читать лекціи и попытать, не соберется ли къ нимъ публика. Пусть такое право будетъ дано и примѣняемо также относительно женской академіи. 2) Во главѣ этого заведенія находится правленіе, состоящее изъ $^2/_3$ мужчинъ и $^1/_3$ женщинъ. 3) Это правленіе дауряжаетъ лекціи и разрѣшаетъ ихъ, сперва на годъ. Благонадежные профессора назначаются затѣмъ навсегда. 4) Мѣстомъ собранія служитъ публичная аудиторія, либо данная отъ правительства, либо сооруженная предварительными взносами. 5) Цѣлесообразно было бы въ аудиторіи назначить три нумерованныя отдѣленія, смотря по вносимой платѣ. Такъ какъ предполагается, что ученицы будутъ принадлежать къ различнымъ имущественнымъ категоріямъ, то пусть болѣе достаточнымъ будетъ предоставлено двойною платою уравнять то, что выпадаетъ на долю неимущихъ, и сверхъ того занимать болѣе удобныя мѣста въ отдѣльныхъ передовыхъ рядахъ. 6) На этотъ конецъ каждая изъ слушательницъ должна предъявить назначенной для того служанкѣ свой точный адресъ и по взносѣ извѣстной платы получить разрѣшеніе на входъ вмѣстѣ съ билетомъ, на которомъ означенъ номеръ ея мѣста въ аудиторіи. 7) Такъ какъ заведеніе помимо права входа не имѣетъ никакого иного отношенія къ слушательницамъ, то ему предоставляется власть лишать ихъ этого права, если кто нибудь изъ нихъ нарушитъ порядокъ или поступитъ вообще неблагопристойно. Служанка должна сообщать жалобы правленію, чтобы соблюсти ненарушимое достоинство заведенія. 8) Ежедневно читаются 2—4 лекціи, до и послѣ полудня, а также вечеромъ: выборъ ихъ предоставляется слушательницамъ, смотря по времени и наклонностямъ. 9) Предметами обученія пусть будутъ: Толкованіе библіи, этика, педагогика, нѣмецкій языкъ и нѣмецкая литература, исторія, землевѣдѣнье, естественныя науки, эстетика, логика, психологія, исторія философіи, французская, англійская и классическая литературы и пр, 10) Весьма желательно, чтобы сверхъ того читались еще публичныя лекціи для дополнительнаго образованія женскаго пола всѣхъ классовъ. 11) Для того чтобы убѣдиться, достигается ли цѣль заведенія, т. е. научное умственное развитіе слушательницъ, понято ли ими преподавмемое имъ ученіе и дѣйствительно ли оно вошло въ ихъ сознаніе, необходимо представить доказательство, которое хотя и нельзя навязывать, но разрѣшается предъявить безусловно всѣмъ. На такой конецъ назначаются экзамены путемъ письменныхъ сочиненій и задачъ для соисканія наградъ. 12) Всякая одаренная способностями и при-

званіемъ ученица разработываетъ данную тэму въ сочиненіи, которое въ извѣстный срокъ подается въ правленіе вмѣстѣ съ именемъ сочинительницы въ запечатанномъ конвертѣ. Сочиненія подвергаются разбору, и лучшія изъ нихъ удостоиваются почетной награды. Имена неудовлетворительныхъ сочиненій остаются нераспечатанными, и слушательницы могутъ потребовать, чтобы имъ лично возвратили ихъ сочиненія, или чтобы ихъ сожгли. 13) Этимъ однако не достигается еще конечная цѣль заведенія. Идеальному образованію подобаетъ реальная цѣль и награда. Для органическаго совокупнаго дѣйствія необходима еще отчетность; экзамены и служатъ этимъ пробнымъ камнемъ. Правительство придаетъ имъ реальное значеніе, надѣляя за нихъ преимуществами. 14) Пусть для подобнаго рода испытанія, точно такъ же какъ и въ мужскихъ заведеніяхъ, задаются болѣе обширныя письменныя тэмы, по которымъ можно бы судить насколько изучаемыя науки сдѣлались свободною собственностью учащихся и на разработку которыхъ назначался бы срокъ въ нѣсколько мѣсяцевъ. Затѣмъ пусть послѣдуетъ еще короткое письменное и устное испытаніе. 15) Если испытаніе обнаружитъ удовлетворительное умственное образованіе и такой размѣръ познаній, какой преподавался въ заведеніи и какой можно требовать отъ женщинъ; если испытуемыя выказали ясное на наукѣ основанное сужденіе, то они принимаются въ дѣйствительные члены академіи и имъ выдается на это особый дипломъ. 16) Удостоенныхъ такого диплома слѣдовало бы надѣлить извѣстными преимуществами. Если онѣ предъявятъ свидѣтельство о томъ, что онѣ свѣдущи въ практической учебной дѣятельности и сдали экзаменъ на учительницъ, то имъ разрѣшается открыть свою школу. Такимъ образомъ увеличится число женскихъ училищъ и классы ихъ не будутъ болѣе переполняться черезъ мѣру; встрѣчающееся нерѣдко скудное нравственное управленіе ими улучшится благодаря непосредственному женскому воспитанію.

Ставить философію въ средоточіи всякаго женскаго образованія всегда окажется тщетною попыткою, основанною лишь на незнаніи натуры женщины. Не голова, а сердце составляетъ средоточіе женской души, и всемогущее влеченіе этого сердца забыть о собственномъ благѣ и горѣ и отдаться другимъ или постороннему предмету — вотъ въ чемъ состоитъ „вѣчно женственное начало, влекущее къ себѣ“ всѣхъ, даже и мужчинъ. А эта жизнь сердца и души достигаетъ своей вершины не въ философіи, а въ религіи. Если это упустятъ изъ виду, то такъ называемымъ „высшимъ школамъ для женскаго пола“ всегда будетъ грозить такая же участь, какая постигла подобную попытку въ Гамбургѣ, а именно скорое распаденіе. Вообще вѣрно то, что главная задача женскаго воспитанія состоитъ въ подготовкѣ къ званію воспитательницы. Не надо только

упускать изъ виду, что такая подготовка не можетъ быть удовлетворительно достигнута чисто теоретическимъ путемъ, ни у женщинъ, ни у мужчинъ. Вслѣдствіе этого Фридрихъ Фрёбель и хотѣлъ дать дѣвицамъ возможность въ дѣтскомъ саду упражняться практически въ уходѣ за дѣтьми и приготовиться къ будущему званію матери и воспитательницы. По его мнѣнію дѣтскій садъ долженъ быть созданіемъ товарищества, такъ называемой „воспитательной семьи“. Это товарищество пеклось бы о дѣйствительно благопристойномъ и цѣлесообразномъ устройствѣ дѣтскаго сада и поручало практическія заботы дѣвицамъ своего кружка, руководимымъ и направляемымъ опытными знатоками дѣла. Такимъ образомъ основанное Фрёбелемъ заведеніе для ухода за дѣтьми самаго ранняго возраста могло бы сдѣлаться настоящею семинаріею для женскаго пола, который такимъ путемъ освободился бы отъ безучастія, отъ невѣжества и неспособности относительно воспитанія—а такая эманципація не только своевременна, но даже необходима. Впрочемъ спрашивается еще, не слишкомъ ли низко мнѣніе въ Германіи о потребности образованія и о способности женскаго пола, и не понудитъ ли насъ соціальное зло все болѣе распространяющагося безбрачія открыть женскому полу въ области общаго человѣческаго труда болѣе обширное поприще и согласно съ этимъ преобразовать женское образованіе. По показаніямъ президента Летта въ одной Пруссіи находятся 7866 гувернантокъ и воспитательницъ, 16,547 сидѣлокъ и занятыхъ врачебными дѣлами женщинъ, не считая 2400 монахинъ и діакониссъ; сверхъ того 565,705 сельскихъ хозяекъ и поденщицъ, 701,752 женскія прислуги въ разныхъ промыслахъ, 700,000 служанокъ домашнихъ и полевыхъ и 450,068 ззнимающихся рукодѣльемъ. Помимо этихъ, часто въ самомъ жалкомъ видѣ промышляющихъ свое пропитаніе женщинъ, имѣется еще много необезпеченныхъ дѣвицъ именно въ высшихъ сословіяхъ. Въ Америкѣ, а частью и въ Англіи женщинамъ также предоставляются болѣе обширныя поприща дѣятельности. Въ Соединенныхъ штатахъ существуютъ уже получившія ученую степень лекарши. Въ „высшихъ школахъ для дѣвицъ“ въ Соединенныхъ штатахъ латынь и математика составляютъ обязательные предметы обученія. Преподаваніе въ первоначальныхъ училищахъ исполняется большею частью женщинами, и тамъ вообще имѣютъ въ виду поручить это дѣло вполнѣ женщинамъ. Одинъ изъ самыхъ тщательныхъ наблюдателей сѣвероамериканской учебной системы, К. В. Карстенсъ, сдѣлалъ слѣдующій выводъ: „Германія прійдетъ и должна прійти къ тому, чтобы признать за женскимъ поломъ болѣе высокую способность, болѣе настоятельную потребность и болѣе широкое право относительно образованія“.

Съ тѣхъ поръ какъ Стюартъ Милль сдѣлался сильнымъ поборникомъ за эманципацію женщинъ, это движеніе приняло широкіе и значительные размѣры. Въ Англіи и Америкѣ добиваются для женщинъ даже активнаго и пассивнаго права выбора. Нечего удивляться тому, что въ этой борьбѣ обнаруживается много несообразнаго. Утверждать, что женщина создана для семьи и слѣдовательно должна быть подготовлена къ ней—ни къ чему не ведетъ, такъ какъ вслѣдствіе напора человѣческихъ условій безбрачіе усиливается изъ года въ годъ. Необходимо открыть женщинамъ средства и пути къ самостоятельному существованію даже внѣ семьи и снарядить ихъ согласно съ этимъ. И дѣйствительно, Морицъ Мюллеръ въ Пфорцгеймѣ справедливо замѣчаетъ: женщины имѣютъ право на всякій трудъ, къ которому онѣ способны. Въ послѣднее время въ Цюрихѣ, гдѣ имъ открытъ доступъ, находилось много студентокъ, а именно изъ Россіи; русское правительство недавно пріостановило этотъ потокъ—спрашивается однако, цѣлесообразно ли это? Въ Германіи правительство относительно доступа женщинъ оказалось упорнѣе нежели въ Швейцаріи. Своевременными созданіями являются теперь ремесленныя школы для женскаго пола. Въ Гамбургѣ такого рода заведеніе основано по настоянію геніальной женщины, Эмиліи Вюстенфельдъ. Послѣ ея ранней кончины нашлась ей преемница, отъ дѣятельности которой можно ожидать много отраднаго.

Отвѣтъ на вопросъ, насколько правительство должно печься о обученіи юношества, опредѣляется воззрѣніемъ на сущность и задачу правительства. Если заодно съ Гегелемъ его считать „нравственнымъ міромъ“, за нѣчто въ родѣ моральнаго воспитательнаго и образовательнаго заведенія, то ему по всей справедливости и слѣдуетъ передать всю систему воспитанія. Иное дѣло, если правительство разсматривать какъ самое общирное общество, которое обнимаетъ другія общества, охраняя и споспѣшествуя имъ, и коренной институтъ котораго составляетъ семья, и если учрежденія въ средѣ этого общирнѣйшаго общества считать юридическими и охранительными институтами для защиты кака единичныхъ личностей другъ противъ друга, такъ и всего цѣлаго противъ внѣшняго врага. Въ виду такого воззрѣнія семья является главною носительницей воспитанія, а школа—ея слугою. Но отнюдь не въ томъ смыслѣ, что волю семьи школа должна признавать настоящею и единственною руководительницею, мѣриломъ и указателемъ для своего учрежденія и для своей внутренней жизни; школа сверхъ того подчинена еще высшей власти, основанной на антропологіи педагогикѣ, правилами которой она должна руководствоваться. Какъ бы

впрочемъ ни смотрѣли на правительство: во всякомъ случаѣ всѣ мыслящіе люди твердо убѣждены въ томъ, что эта обширнѣйшая корпорація не можетъ и не должна оставаться равнодушною къ дѣлу воспитанія. Общество во всякомъ случаѣ ради собственнаго существованія обязано стремиться къ тому, чтобы обобщеніемъ истиннаго образованія дѣятельно противодѣйствовать грубости, невѣжеству и бѣдности, такъ какъ это не достижимо инымъ путемъ. А потому оно, по совѣту педагогической науки, должно установить наименьшій размѣръ образованія и добиваться, чтобы послѣдній по возможности достигался всѣми здраво организованными дѣтьми въ краѣ. Если семья и вообще болѣе мелкое общество не въ состояніи удовлетворить наименьшему требованью, то обширнѣйшее общество обязано устроить необходимыя учебныя заведенія и управлять ими, причемъ само собою разумѣется, что оно же обязано печься о образованіи своихъ будущихъ чиновниковъ и о развитіи науки, служащей высшимъ совѣтомъ во всѣхъ отросляхъ его управленія. А потому и не подлежитъ никакому сомнѣнію, что правительство имѣетъ право требовать всеобщаго обязательнаго обученія и вести верховный надзоръ надъ всею системою воспитанія. Оно пользуется этимъ правомъ до тѣхъ поръ, пока существованіе его признается необходимымъ. А такъ какъ, при настоящемъ строѣ соціальныхъ условій и при современномъ размѣрѣ образованія цивилизованныхъ людей, каждое семейство нуждается въ поддержкѣ со стороны учителей, то правительство обязано блюсти, чтобы они были педагоги, а не шарлатаны, совершающіе свои душегубительныя операціи во вредъ человѣческой психіи, подобно тому какъ мнимые врачи дѣйствуютъ во вредъ человѣческой физикѣ, значитъ: оно должно печься о образованіи учителей и споспѣшествовать этому. Отсюда однако отнюдь не вытекаетъ необходимость монополизировать всю систему обученія въ рукахъ правительства, что, точно такъ же какъ и монополія въ матеріальной области, противорѣчитъ сознанію современной эпохи. Такого рода монополія влечетъ за собой односторонность и формализмъ, подвергаетъ школу опасности сдѣлаться орудіемъ господствующей политической партіи, чего не должно быть ни въ какомъ случаѣ, и уничтожаетъ или задерживаетъ живое участіе въ общественномъ дѣлѣ воспитанія со стороны семействъ, безъ чего образованіе въ концѣ концовъ не можетъ преуспѣвать удовлетворительнымъ образомъ. Право правительства простирается лишь настолько, насколько и обязанность его, такъ что оно отнюдь не обязано хлопотать за тѣ семейства, которыя и безъ того въ состояніи во всѣхъ отношеніяхъ печься о самихъ себѣ. Свобода дѣйствія на педагогическомъ поприщѣ точно такъ же необходима, какъ и во всѣхъ другихъ областяхъ. Потому и не слѣдуетъ стѣ-

снять и подчинять регламентамъ частное воспитаніе; напротивъ того, какъ самой семьѣ, такъ и исключительно ею уполномоченной частной школѣ слѣдуетъ предоставить самый широкій просторъ. Всякое вмѣшательство въ дѣло *частнаго обученія* да отвергается. Частныя школы слѣдуетъ считать дополненіемъ и существеннѣйшимъ поощреніемъ для общественныхъ учебныхъ заведеній. Послѣднія возбуждаются первыми къ соревнованію, благодаря чему они не такъ скоро впадаютъ въ обычный механизмъ и распущенность, легко возникающіе какъ вслѣдствіе твердаго, обезпеченнаго положенія учителей, такъ точно и вслѣдствіе охраняемаго и поощряемаго свыше положенія школы. Плохіе, т. е. теоретически и практически, интеллектуально и морально неспособные директора и учителя могутъ конечно встрѣчаться какъ въ общественныхъ школахъ, такъ равно и въ частныхъ заведеніяхъ. Какъ одни такъ и другіе могутъ занять ложную точку зрѣнія. „Правда, — говоритъ Вихардъ Ланге, — частный учитель иногда хочетъ угодить родителямъ, а правительственный—своимъ начальникамъ и вѣдомствамъ. Одно такъ же вредно, какъ и другое. Въ первомъ случаѣ учитель часто слишкомъ подчиняется мнѣнію родителей, а въ послѣднемъ черезъ чуръ мало, въ своемъ положеніи онъ считаетъ себя превыше всякихъ сужденій непедагоговъ, кичливо сторонится отъ нихъ и въ своей бюрократической твердынѣ не обращаетъ никакого вниманія на доводы, все равно, правъ ли онъ самъ или нѣтъ. Такой человѣкъ забываетъ, что школа въ концѣ концовъ существуетъ ради семьи, а не семья ради школы. Съ одной стороны не въ мѣру подчиняются семьѣ, а съ другой не въ мѣру насилуютъ ее.“ Частная школа составляетъ необходимое условіе въ развитіи современной учебной системы. Чуть ли не всякій педагогическій прогрессъ исходилъ отъ частныхъ школъ, въ нихъ онъ прежде всего примѣнялся на практикѣ, благодаря тому что содержатели ихъ не руководились неизмѣнными для нихъ регламентами и потому въ состояніи были сохранить за собою вообще болѣе свободный и безпристрастный, а слѣдовательно и болѣе воспріимчивый духъ для развитія педагогики. А потому совершенная отмѣна частныхъ школъ имѣла бы почти то же значеніе, что и уничтоженіе педагогическаго прогресса. Если въ нѣкоторыхъ заведеніяхъ, содержатели которыхъ не отличаются твердыми принципами, пристрастіе къ прогрессу искажается и дѣйствительно искажалось въ страсть производить опыты, то со стороны правительственной учебной системы, наоборотъ, часто обнаруживался крайній застой и закрывались глаза передъ живымъ развитіемъ педагогики. Такимъ образомъ въ настоящее время въ Германіи частная школа, а именно въ такомъ родѣ, какъ она выступаетъ особенно въ большихъ го-

родахъ въ видѣ предпріятія со стороны частныхъ лицъ и въ качествѣ соперницы правительственныхъ мѣщанскихъ и техническихъ училищъ, составляетъ полноправное, даже необходимое дополненіе правительственныхъ заведеній.

Фридрихъ Гофманъ, бывшій членъ Берлинскаго училищнаго совѣта, высказалъ относительно сущности и значенія частныхъ заведеній слѣдующее основательное и справедливое мнѣніе: „Директоръ и учитель общественной школы ничѣмъ не побуждаются относительно метода преподаванія и обращенія съ учениками при наказаніяхъ, отмѣткахъ и переводахъ потакать неразумнымъ желаніямъ публики или сообразоваться съ чѣмъ либо побочнымъ помимо своего педагогическаго разумѣнія и требованья справедливости; потому что доходъ ихъ остается все тотъ же, несмотря на то, нравится ли ихъ школа или нѣтъ; даже кругъ ихъ дѣятельности нисколько не суживается отъ сокращеннаго количества учениковъ, оттого что ущербъ относительно размѣра ихъ педагогической дѣятельности вознаграждается большею силою и оттого что даже при самомъ большомъ напряженіи силы педагогическая цѣль все-таки недостижима. Затѣмъ общественныя школы пользуются еще великимъ преимуществомъ въ томъ отношеніи, что учителя ихъ назначаются пожизненно и при регулярномъ повышеніи не такъ легко могутъ быть обойдены, а тѣмъ еще менѣе увольняемы отъ должности; благодаря этому учителя достигаютъ самостоятельности, безъ чего человѣкъ науки не въ силахъ успѣшно исполнять свою должность, и такъ какъ члены рѣдко смѣняются, то преуспѣваетъ совокупная дѣятельность всѣхъ единичныхъ лицъ вмѣстѣ, что весьма необходимо для преуспѣянія школы. Наконецъ не слѣдуетъ также упускать изъ виду, что однѣ только общественныя школы и переживаютъ нѣсколько поколѣній. Такимъ образомъ онѣ въ состояніи усвоить себѣ разныя піэтетическія условія, ихъ учебныя средства усиливаются и, что всего важнѣе, слагается добытая опытомъ и освященная временемъ твердая традиція.

Этимъ преимуществамъ общественной школы частное училище, въ настоящемъ смыслѣ слова, т. е вполнѣ независимое, можетъ противопоставить слѣдующее. Правда, директору частной школы приходится иногда уступать неразумнымъ желаніямъ публики; зато ему никто не помѣшаетъ также быстро и рѣшительно выполнить законныя требованья эпохи и съ пользою примѣнить къ своей школѣ плоды своего собственнаго размышленія. Правда также, что частная школа лишена независимыхъ учителей и тѣсно связанной продолжительною дружною дѣятельностью коллегіи преподавателей; за то директоръ частнаго училища въ своемъ личномъ интересѣ гораздо сильнѣе нежели въ общественной школѣ понуждается употребить

въ пользу школы всѣ какъ свои, такъ и своихъ помощниковъ силы, и ея ничто не неволитъ терпѣть у себя строптивцевъ или инвалидовъ. Наконецъ частная школа, лишена правда преимущества стародавности, за то избѣгаетъ и вреда послѣдней; ее не встрѣчаютъ съ довѣріемъ, а напротивъ, ей постоянно приходится добиваться его; она лишена благодѣтельныхъ учрежденій, за то также устарѣвшихъ и тормозящихъ; у нея нѣтъ твердыхъ традицій для преподаванія и дисциплины, за то ей неизвѣстна также лишенная смысла дѣятельность по избитой колеѣ.

Отсюда слѣдуетъ, что относительно средствъ, какими располагаетъ каждый изъ обоихъ родовъ школъ для исполненія педагогической задачи, частныя училища отнюдь не уступаютъ общественнымъ. Если прибавимъ къ этому, что при устройствѣ общеполезныхъ учрежденій правительство изъ одинаково хорошихъ обязано дать предпочтеніе наиболѣе дешевымъ и что люди обыкновенно гораздо внимательнѣе и дѣятельнѣе, когда дѣло касается ихъ личной выгоды, нежели наоборотъ; если потомъ примемъ въ соображеніе, что во всякомъ не подлежащемъ коммунизму государствѣ родителямъ должно предоставляться право располагать по своему усмотрѣнію воспитаніемъ и обученіемъ ихъ дѣтей, насколько то не угрожаетъ существующему порядку въ государствѣ, и что, когда не будетъ частныхъ школъ, этого права будутъ лишены всѣ, думающіе о воспитаніи и преподаваніи иначе, нежели подлежащія учебныя вѣдомства, и не имѣющіе средствъ нанимать для своихъ дѣтей особыхъ преподавателей и пріобрѣсти имъ необходимыя учебныя средства,—то намъ понятно будетъ, что даже такіе люди, которые и не думаютъ ни промышлять себѣ пропитанія съ помощью частной школы, ни гоняться за интересами партіи, могутъ еще сомнѣваться въ томъ, не лучше ли было бы предоставить обученіе молодости вполнѣ и всецѣло частной промышленности.

Однако, стремясь избѣжать одной опасности, люди упускаютъ изъ виду другую, не менѣе важную.

Великое значеніе обученія молодежи давно признано, и слѣдующее предложеніе, сдѣлалось почти поговоркой: Кто прошелъ школу, тому принадлежитъ будущность. Такой товаръ всегда находитъ себѣ покупателя и школы наполняются отнюдь не однѣми только понудительными мѣрами. Правда, эти покупатели не такъ могучи и не такъ богаты, какъ правительство; но у нихъ всегда достанетъ средствъ для того, чтобы подавить своимъ соперничествомъ тѣхъ, кто не въ силахъ покупать съ убыткомъ. Мнѣ кажется, іезуитскія школы въ эпоху реформаціи, а также и другія училища достаточно доказали, что свобода обученія вовсе еще не

обезпечена, если главный соучастникъ, а именно правительство, откажется отъ соперничества.

Притомъ, приведенное здѣсь сравненіе относительно средствъ тѣхъ и другихъ школъ не только доказываетъ, что частныя училища не уступаютъ общественнымъ, но сверхъ того также, что тѣ и другія хотя и одинаково важны, но все таки различаются по своимъ результатамъ, и не подлежитъ никакому сомнѣнію, что чрезъ-чуръ одностороннему господству одного педагогическаго направленія ничто не противудѣйствуетъ такъ успѣшно, какъ взаимное соперничество. Итакъ, если не хотимъ лишить нашу учебную систему важнаго, ничѣмъ незамѣнимаго педагогическаго средства и если имѣемъ въ виду содѣйствовать, чтобы преимущества того и другого рода школъ возъимѣли полную силу и не утратились вслѣдствіе крайней односторонности, то необходимо добиваться, чтобы во всѣхъ областяхъ обученія оба рода школъ существовали вмѣстѣ и соперничали другъ съ другомъ.

Къ сожалѣнію при этомъ встрѣчаемся съ великими и отчасти неодолимыми препятствіями.

Частныя школы только тогда заслуживаютъ своего названія и только тогда въ состояніи соперничить съ общественными, когда имъ дана возможность вполнѣ осуществить свойственныя имъ выгоды. Если онѣ не могутъ этого, если учебное вѣдомство станетъ предписывать имъ предметы преподаванія, методъ и цѣль обученія, точно такъ же какъ и общественнымъ школамъ, то онѣ къ послѣднимъ будутъ находиться въ такомъ же отношеніи, какъ сдаваемыя правительствомъ подрядчикамъ общественныя постройки относятся къ таковымъ же, исполняемымъ его чиновниками, съ тою лишь разницею, что въ постройкахъ легко открыть ошибки рабочихъ, и тогда подрядчиковъ можно понудить исправить ихъ или дать полное вознагражденіе за нанесенный ущербъ, въ обученіи же напротивъ того невозможно ни то, ни другое, и слѣдовательно не достаетъ именно того, благодаря чему только и можетъ быть примѣняемъ такой порядокъ. Итакъ рѣшеніе вопроса, въ какомъ случаѣ частныя школы могутъ дѣйствовать съ пользою, въ сущности сводится къ тому, на сколько правительство вынуждено распространить свое право надзора за ними.

Свободное соперничество доставляетъ самые дешевые товары, но оно нисколько не мѣшаетъ тому, что многіе изъ покупателей бываютъ рѣшительно обмануты, и такой обманъ, умышленный или нѣтъ со стороны продавца, возможенъ тѣмъ скорѣе, чѣмъ у покупателя менѣе средствъ или желанія вѣрно оцѣнить достоинство покупаемаго имъ товара. Не подлежитъ сомнѣнію, что многіе изъ добивающихся обученія для своихъ дѣтей не съумѣютъ обсудить, ка-

кое преподаванiе для нихъ самое полезное, а другiе, хотя бы и съумѣли, все-таки предпочтутъ менѣе полезное, если это преподаванiе льститъ ихъ суетности или сулитъ какую-нибудь непосредственную выгоду. Неоспоримо также, что плохое преподаванiе вредитъ не только людямъ, которые имъ пользуются, но также и государству, гражданами котораго имъ предстоитъ быть впослѣдствiи. А потому правительство должно настаивать на томъ, чтобы школою управляли и въ ней обучали только такiе люди, которые предъявили необходимыя къ тому способности; потомъ оно должно изслѣдовать устройство каждой школы въ томъ отношенiи, обезпечивается ли ею вполнѣ достиженiе той степени образованiя, какую можно, а слѣдовательно и должно требовать отъ всякаго гражданина; оно наконецъ обязано пещись о томъ, чтобы ни въ одной изъ школъ воспитанiе и обученiе не ударились въ направленiе, противорѣчащее нравственному строю, составляющему основу его существованiя. Понятно, что надзоръ правительства въ этихъ предѣлахъ нисколько не ограничиваетъ у частныхъ школъ ту свободу дѣятельности, благодаря которой онѣ только и могутъ соперничить съ общественными школами.

Однако правительство не во всѣхъ областяхъ преподаванiя можетъ до такихъ размѣровъ ограничить свое право надзора.

Отъ людей, которымъ правительство поручаетъ исполненiе разныхъ отраслей общественной службы, оно требуетъ необходимой для того подготовки; оно устроило школы, въ которыхъ у поступающихъ туда учениковъ необходимо предполагаются извѣстная степень умственнаго развитiя и извѣстный запасъ предварительныхъ знанiй; наконецъ, смотря по степени достигаемаго образованiя, правительство различно соразмѣрило обязательное для него исполненiе, глубоко захватывающее жизнь всякаго гражданина, а именно военную службу. Очевидно, все это полезно, и даже необходимо, такъ что нельзя требовать, и дѣйствительно не требуется устранить подобный порядокъ. А въ такомъ случаѣ слѣдуетъ допустить, что правительство вправѣ и обязано опредѣлять размѣръ обученiя для всѣхъ подобныхъ школъ настолько, насколько то необходимо для достиженiя имѣющейся въ виду цѣли. Оно, должно поэтому въ первыхъ двухъ случаяхъ, когда дѣло касается не только степени прiобрѣтеннаго уже образованiя, но также и учебнаго матерiала, посредствомъ котораго оно достигается, въ точности установить, какимъ именно предметамъ слѣдуетъ обучать и до какихъ поръ проходить въ каждомъ изъ нихъ, а въ третьемъ случаѣ, когда одинаковость исполненiя можетъ опредѣлиться общимъ мѣриломъ, хотя въ частности оно не всегда будетъ одно и то же, необходимо по крайней мѣрѣ обозначить съ нѣкоторою точностью ступень учебной

цѣли. Не подлежитъ конечно сомнѣнію, что такимъ образомъ, по крайней мѣрѣ въ первыхъ двухъ случаяхъ, необходимая для частныхъ школъ свобода движенія значительно ограничивается именно тогда, когда менѣе всего можно обойтись безъ нея, даже если правительство не превыситъ настоящей границы своего права надзора и тщательно воздержится отъ предписанія въ частностяхъ самаго метода преподаванія.

Сверхъ того надо замѣтить, что всякія испытанія, даже самыя обстоятельныя и доемчивыя, представляютъ весьма невѣрное средство убѣдиться въ знаніи и умѣньи человѣка, и что ихъ безъ вреда можно много сократить и облегчить, если ходъ развитія испытуемаго уже извѣстенъ отъ одной ступени до другой. А потому, хотя и справедливо, что правительство должно печься лишь о томъ, что знаетъ и что умѣетъ ученикъ, все равно какимъ бы путемъ онъ ни дошелъ до того, и какъ бы правительство ни принимало всего этого во вниманіе, а все-таки оно именно съ цѣлью убѣдиться въ сказанномъ знаніи не можетъ обойтись безъ того, чтобы не наложить на людей, ходъ развитія которыхъ ему не извѣстенъ, болѣе труднаго испытанія, нежели на тѣхъ, обученіе которыхъ велось и совершалось подъ руководствомъ его присяжныхъ и обязательныхъ чиновниковъ.

Такимъ образомъ частнымъ школамъ, имѣющимъ въ виду эти области обученія, предстоитъ весьма трудный выборъ: имъ приходится или подчиниться контролю, наровнѣ съ общественными заведеніями, и тогда онѣ во всѣхъ отношеніяхъ будутъ въ ущербѣ противу послѣднихъ, или онѣ сохранятъ за собою остатокъ предоставляемаго имъ свободнаго движенія и тогда вынуждены будутъ отказаться отъ всѣхъ учениковъ, для которыхъ обладаніе свидѣтельствомъ дороже, нежели запасъ хотя бы и засвидѣтельствованныхъ знаній.

Впрочемъ не одно только право надзора со стороны правительства стѣсняетъ дѣятельность частныхъ школъ.

Плата за ученье, подобно вѣсовымъ деньгамъ, судебнымъ издержкамъ и пошлинамъ на столбовыхъ дорогахъ и каналахъ, не что иное какъ подать за пользованье установленнымъ общиною полезнымъ учрежденіемъ, и плата эта сходна съ такою податью еще въ томъ отношеніи, что налагается на дѣйствія, а не на имущество; но она отличается отъ податей, существенно тѣмъ, что у послѣднихъ подлежащія сбору дѣйствія произвольны, тогда какъ тутъ они въ извѣстныхъ предѣлахъ требуются обществомъ, а въ крайнемъ случаѣ вынуждаются имъ даже силою. Но понудительныя подати распредѣляются справедливо только тогда, когда онѣ или для всѣхъ одинаковы, или различны смотря по имуществу каждаго. Итакъ, если общество находитъ для себя полезнымъ до извѣстнаго предѣла на-

значить обязательное обученіе, то подлежащія тому школы должны вполнѣ содержаться на общественный счетъ на томъ же основаніи, на какомъ издержки образованія людей, отправляющихъ военную службу несутся обыкновенно правительствомъ. Такимъ образомъ мы приходимъ къ слѣдующему положенію: обученіе въ народной школѣ должно производиться всецѣло на счетъ общества, и притомъ для каждаго изъ членовъ его, все равно, бѣденъ ли онъ или богатъ.

Разсмотримъ теперь, слѣдуетъ ли также и въ дѣлѣ высшаго обученія привлечь ко взносамъ тѣхъ членовъ общества, которые имъ вовсе не пользуются.

Въ Германіи процентное содержаніе людей, умѣющихъ читать и писать или, какъ говорятъ, обладающихъ школьнымъ образованіемъ, гораздо выше нежели въ Англіи и Франціи; это безъ сомнѣнія дѣлаетъ честь Нѣмцамъ и вмѣстѣ съ тѣмъ служитъ имъ въ пользу; но и то и другое лишь до тѣхъ поръ, пока они находятся на одномъ уровнѣ съ остальными націями во всѣхъ областяхъ науки и искусства. Еслибъ однако дошло до того, что у тѣхъ націй оказались бы болѣе знатные мастера въ наукѣ и искусствѣ, болѣе способные государственные сановники и полководцы, болѣе свѣдущіе промышленные люди нежели у Нѣмцевъ, то для послѣднихъ было бы конечно мало проку въ томъ, что всѣ ихъ рабочіе научились грамотѣ. Надо помнить сверхъ того, что къ народному обученію можно приступить лишь тогда, когда высшее образованіе сдѣлало уже значительные успѣхи, и что народная школа всегда будетъ зависить отъ успѣховъ высшихъ учебныхъ заведеній, тогда какъ послѣднія до извѣстной степени могутъ еще преуспѣвать, хотя бы большинство народа было необразовано. Итакъ, для существованія и благосостоянія націи высшія учебныя заведенія рѣшительно еще важнѣе нежели народныя школы, и это служитъ объясненіемъ и оправданіемъ тому, что всѣ цивилизованныя государства свои заботы по части обученія начали съ поощренія высшихъ учебныхъ заведеній и что они вообще расходовали относительно гораздо большія суммы на развитіе высшаго преподаванія, нежели на подъемъ народнаго образованія. Не подлежитъ конечно никакому сомнѣнію, что въ наше время всегда въ достаточномъ количествѣ найдутся хорошо образованные люди, если только услуги ихъ будутъ оплачиваться по достоинству. Но вѣрно также и то, что, облегчивъ расходы на пріобрѣтеніе образованія, мы не только достигнемъ тѣхъ же результатовъ, но даже самая плата за услуги образованныхъ понизится настолько, что сторицею вознаградятся траты на ихъ образованіе; а потому поддержка высшихъ учебныхъ заведеній служитъ во благо всѣмъ, а не однимъ только образовавшимся въ нихъ людямъ. Сверхъ того опытомъ вѣковъ и во всѣхъ цивилизо-

ванныхъ государствахъ достаточно доказано, что весьма трудно, почти даже невозможно при увольненіи отъ платы за ученье и при раздачѣ пособій, избѣжать ошибокъ и несправедливостей и однимъ этимъ путемъ доставить неимущимъ свободный доступъ къ высшему образованію. Иноземныя страны тратятъ значительныя суммы на высшія учебныя заведенія, но намъ нельзя выписывать изъ за границы ни чиновниковъ, ни офицеровъ, ни врачей, ни архитекторовъ, ни управляющихъ фабриками, и мы притомъ не въ состояніи платить за услуги этихъ людей дороже самихъ иноземцевъ; сверхъ того для современнаго государства составляетъ вопросъ жизни, чтобы высшее образованіе не было исключительнымъ достояніемъ богатыхъ; если примемъ все это въ расчетъ, то, не подлежитъ никакому сомнѣнію, что для поддержки высшихъ учебныхъ заведеній должны быть привлекаемы даже не пользующіеся ими; а предпочтеніе, какое будто выпадетъ при этомъ на долю имущихъ, во всякомъ случаѣ окажется маловажнымъ и даже ничтожнымъ, если взносы для поддержки общественныхъ нуждъ дѣйствительно будутъ распредѣлены смотря по имуществамъ вкладчиковъ, какъ того требуетъ не только справедливость, но даже и простой здравый смыслъ.

И такъ, если народное обученіе должно производиться безплатно, если даже за высшее преподаваніе, отъ успѣха котораго зависитъ благосостояніе государства, нельзя требовать отъ учениковъ полнаго вознагражденія за понесенныя издержки, то дѣятельность частныхъ школъ въ этой области явно будетъ задерживаться въ высшей степени, если онѣ изъ общественныхъ средствъ не получатъ пособія, которое дало бы имъ возможность поддержать плату за ученіе на одномъ уровнѣ съ соотвѣтствующими общественными школами. Но спрашивается, вправѣ ли мы требовать для нихъ пособія. Единственнымъ побудительнымъ поводомъ къ тому можетъ служить конечно весьма значительная польза, вытекающая для всей вообще учебной системы изъ дѣйствительно равномѣрнаго соперничества между общественными и частными школами. Однако поступая такимъ образомъ, мы лишаемся именно этой пользы. Вѣдь мы хотимъ поддержать частныя школы главнѣйше для того, чтобы открыть и испытать въ педагогикѣ новые пути, и ввести также въ употребленіе старые, напрасно покинутые; но все это могутъ исполнить одни только независимыя частныя училища, а не такія, которыя получаютъ поддержку; потому что пособія и регламентаціи тѣсно связаны между собою, такъ что тѣ и другія встрѣчаются всегда вмѣстѣ, даже когда бы и не хотѣлось того. Если же на основаніи сказаннаго выдать пособіе одной изъ частныхъ школъ, то нельзя будетъ отказать въ немъ также и другой.

Выразимъ теперь вкратцѣ наши выводы.

Частныя училища почти совсѣмъ исключены изъ области народныхъ школъ, оттого что въ общественныхъ заведеніяхъ обучаютъ безплатно или почти безплатно, и оттого что плата, которая покрыла бы издержки на школу составила бы для ограничивающихся однимъ этимъ обученіемъ крайне тяжкій и часто даже вовсе недосягаемый для нихъ расходъ. Частныя заведенія точно такъ же почти что совсѣмъ исключены изъ области высшаго преподаванія, оттого что общественныя школы лучше снабжены и дешевле обучаютъ, а предметы, методъ и цѣль преподаванія, въ частныхъ училищахъ въ сущности не могутъ быть иными, и наконецъ въ общественныхъ школахъ, если не легче, то во всякомъ случаѣ вѣрнѣе достигаются извѣстныя преимущества. Положеніе частнаго училища сравнительно лучше, и какъ по ближайшемъ разсмотрѣніи оказывается, довольно благопріятно въ области средней школы; потому что, хотя и въ этомъ случаѣ общественныя училища обучаютъ дешевле, и хотя по крайней мѣрѣ въ назначенныхъ для мужскаго пола среднихъ школахъ надзоръ правительства необходимо долженъ простеречься до опредѣленія цѣли обученія, но частныя училища все таки сохраняютъ за собою возможность осуществить свойственныя имъ выгодныя стороны, а въ виду публики, не вынуждаемой бѣдностью избирать нецѣлесообразное для нея ученіе, это весьма достаточно для успѣшнаго соперничества съ общественными школами.

Я не того мнѣнія, чтобы такой выводъ былъ удовлетворителенъ, чтобы намъ слѣдовало на немъ успокоиться; напротивъ, я убѣжденъ, что здороваго и прочнаго развитія педагогики можно ожидать только тогда, когда ни въ одной изъ великихъ областей обученія ни тотъ, ни другой родъ школъ не будетъ пользоваться исключительнымъ господствомъ, и когда такимъ образомъ ни учебное вѣдомство, ни мода не будутъ въ состояніи ввести пагубное для всякаго умственнаго развитія единообразіе въ преподаваніи. А потому какъ бы затруднительно ни было въ области народной школы и высшаго обученія добиться и обезпечить за частными училищами прочнаго положенія, что и въ самомъ дѣлѣ весьма трудно, однако мы все-таки должны добиваться этого, и мы одолѣемъ затрудненія, если только проникнемся убѣжденіемъ, что устраненіе ихъ значительно споспѣшествуетъ умственному развитію".

Вопреки Фридриху Гофману надо замѣтить вопервыхъ, что также и директоръ частной школы не станетъ потакать неразумнымъ требованьямъ родителей, лишь бы онъ понялъ свое дѣло и свои выгоды, а вовторыхъ, что и здѣсь также свидѣтельство одногодовой службы опять-таки является корнемъ всякаго зла. Если дѣйствительно хотятъ устранить зло, то должны вырвать его съ корнемъ, т. е. отмѣнить преимущества общественныхъ школъ пе-

редъ частными относительно выдачи этого свидѣтельства. Все остальное можетъ еще уладиться. И если хотятъ настойчиво поддержать свободное педагогическое предпріятіе, занимающее чрезвычайно важную роль въ исторіи педагогики, то должны помочь ему съ самой слабой его стороны, а именно: необходимо настаивать, чтобы способнымъ учителямъ вполнѣ зачиталась ихъ дѣятельность въ признанной частной школѣ, если они перейдутъ въ государственную службу, и чтобы согласно съ этимъ уряжались ихъ условія относительно пенсій. Педагогическіе дѣятели настоящаго времени окажутъ великую услугу, если будутъ стремиться къ этой цѣли и благодаря этому достойнымъ, для общества благотворнымъ образомъ ограничатъ избитую рутину правительственныхъ школъ.

Болѣе нежели частныя училища вообще отличаются отъ общественныхъ школъ часто встрѣчающіеся въ Германіи *институты для пансіонеровъ.* Эти заведенія даютъ возможность родителямъ, не могущимъ или не желающимъ сами воспитывать своихъ дѣтей, поручить ихъ болѣе обширной семьѣ. Если начальникъ института отличный педагогъ, то дѣти, лишенные возможности воспитаться въ родительскомъ домѣ, находятъ въ заведеніи по крайней мѣрѣ нѣкоторую замѣну. Къ сожалѣнію впрочемъ такіе институты, хотя и не всѣ сплошь подвержены опасностямъ, о которыхъ упоминаетъ Горстъ Кефернштейнъ. Онъ говоритъ: „Главныя опасности для воспитанія въ большихъ институтахъ съ пансіонерами заключаются въ распущенности и недобросовѣстности начальниковъ, въ педагогической неспособности или также въ чрезъ-чуръ ограниченномъ полномочіи учителей, нерѣдко въ излишней робости женскаго начальства, съ какою послѣднее противится исполненію извѣстныхъ наказаній или нарушаетъ установленный домашній порядокъ, вызывая тѣмъ настоящія внутреннія революціи,—въ большой разницѣ образа мыслей, нравовъ и финансоваго положенія воспитанниковъ.“ А сверхъ того такіе пансіоны для мальчиковъ часто дѣлались главнымъ притономъ разврата, тогда какъ дѣвичьи институты сплошь и рядомъ оказывались разсадниками кокетства и страсти къ нарядамъ. Ни того, ни другого конечно не будетъ въ томъ случаѣ, когда начальникъ института энергичный и притомъ любвеобильный и благоразумный педагогъ, умѣющій слѣдить за интересами своихъ воспитанниковъ и удовлетворять необходимымъ условіямъ, пользоваться свободнымъ отъ уроковъ временемъ для разныхъ игръ вообще на вольномъ воздухѣ и употреблять досугъ частью на полевыя и садовыя работы, частью на гимнастику, фехтованіе и плаванье.

Чѣмъ болѣе понижается значеніе семейнаго воспитанія, — а оно къ сожалѣнію сильно понижается, особенно въ большихъ городахъ,

въ этихъ „средоточіяхъ культуры,“—тѣмъ необходимѣе становятся хорошія педагогическія заведенія, и знаменіемъ нашей эпохи служитъ то, что въ настоящее время они цвѣтутъ болѣе чѣмъ когда либо. Хорошія заведенія этого рода съ одной стороны никоимъ образомъ не могутъ замѣнить вліяніе хорошаго семейнаго воспитанія, но съ другой—они въ состояніи доставить даже болѣе, нежели семья, предохранить по крайней мѣрѣ отъ наносимаго дурнымъ семейнымъ воспитаніемъ вреда. Германія, да и весь свѣтъ многимъ одолжены уже Шнепфенталю, Кейльгау и др.

Въ противоположность институтамъ,исторгающимъ воспитываемыхъ дѣтей вполнѣ изъ ихъ естественной родной почвы, перенося ихъ на искусственную, стоитъ *гувернерское воспитаніе*, встрѣчаемое особенно въ семействахъ богатыхъ чиновниковъ, купцовъ и помѣщиковъ, а также при дворахъ государей. За этимъ особеннымъ такъ называемымъ частнымъ воспитаніемъ, въ противоположность общественному, признается преимущество въ томъ отношеніи, что оно въ состояніи индивидуальнѣе пріурочиться къ способностямъ, наклонностямъ и настроенію воспитанника. Въ частномъ воспитаніи ученику съ отличными способностями можно предлагать болѣе, а съ посредственными менѣе; съ быстро схватывающимъ можно быстро подвигаться впередъ, а съ умственно вялымъ, напротивъ того, медленно; можно сообразоваться съ основанными на извѣстныхъ задаткахъ способностями и при всемъ томъ привести ихъ въ согласіе съ общечеловѣческимъ образованіемъ; при этомъ легче ввести правильную смѣну какъ между самыми различными предметами преподаванія, такъ и между ними и практическими упражненіями. Потому-то Гиппель въ своей автобіографіи и отстаиваетъ частное обученіе. Онъ говоритъ: „Я все еще того мнѣнія, что молодые люди, обучающіеся совмѣстно съ другими учатся большею частію поверхностно. „Вѣруешь ли ты въ Бога Сына?“ спросилъ священникъ крестьянскаго мальчика, экзаминуя конфирмантовъ въ присутствіи церковнаго инспектора. „Нѣтъ“, — отвѣчалъ мальчикъ — „въ него вѣруетъ мой сосѣдъ Фрицъ.“ Въ сообществѣ всякій учится только отрывочно и никогда не дѣлается цѣльнымъ человѣкомъ, а развѣ осколкомъ его. При этомъ человѣкъ почти утрачиваетъ присущее ему отъ природы я; онъ дѣлается смѣсью изъ десяти другихъ людей, заимствуя отъ каждаго понемногу. Почти всякое ученіе лишаетъ человѣка довѣрія къ самому себѣ. Своеобразное дается лишь частнымъ преподаваніемъ; я не стану конечно отрицать, что языки легче и лучше усвоиваются въ сообществѣ, особенно если они изучаются съ двухъ сторонъ: но реальныя знанія въ общественномъ заведеніи все-таки будутъ не такъ понятны, какъ въ томъ случаѣ, когда частный преподаватель черпающій болѣе изъ

насъ, нежели мы изъ него, занимаясь съ нами, заставитъ насъ думать, будто мы все дѣлаемъ сами собою и извлекаемъ сами изъ себя, такъ что учитель и ученикъ составляютъ какъ бы одно."— Въ пользу общественной школы, напротивъ того, приводится слѣдующее: Благодаря общественнымъ учрежденіямъ школы, особенно вслѣдствіе власти примѣра, ученикъ почти инстинктивно пріучается къ вниманію, прилежанію, труду и порядку. А различная индивидуальность учителей предохраняетъ интеллектуальное, нравственное, религіозное и пр. развитіе учениковъ отъ односторонностей. Но что всего важнѣе, дѣти въ общественной школѣ пріучаются вживаться въ болѣе обширное сообщество. Особенно семейныя отношенія въ школѣ расширяются въ болѣе обширныя,—въ міровыя. Въ семьѣ преобладаетъ главнымъ образомъ любовь, тогда какъ въ школѣ парятъ преимущественно право и законъ. Здѣсь ученики имѣютъ значеніе не дѣтей какъ таковыхъ, а цѣнятся лишь смотря по ихъ дѣйствіямъ. Здѣсь фактами доводится до сознанія ученика, что общество не мыслимо безъ повиновенія, что товарищества не терпятъ произвола единичнаго лица. Благодаря школьной дисциплинѣ укрѣпляется справедливость поступковъ и твердость въ нихъ, такъ что она пріучаетъ энергично стремиться къ истинѣ, добру и прекрасному. Вмѣстѣ съ тѣмъ взаимное отношеніе братьевъ здѣсь также расширяется, преобразуясь въ отношеніе сотоварищей другъ къ другу: они сопоставляются другъ къ другу какъ личности, связанныя между собою лишь тѣмъ, что живутъ въ одномъ и томъ же возрастѣ и стремятся къ одной и той же цѣли. Они соприкасаются взаимно на однихъ и тѣхъ же интересахъ, сглаживаютъ углы и шероховатости индивидуальностей и пообрѣзаютъ другъ у друга дикіе наросты: упорство и своенравіе единичныхъ особей разбивается о личности сотоварищей; суетность искореняется, являясь въ своемъ ничтожествѣ передъ дѣлами другихъ; самомнѣніе точно также уничтожается передъ фактами; чувство собственной силы ограничивается, но вмѣстѣ съ тѣмъ и поднимается, оттого что трудясь наравнѣ съ остальными, ученикъ видитъ и сличаетъ какъ онъ выполнилъ свой урокъ въ сравненіи съ другими, а въ то же время всѣ остальные за одно съ учителемъ судятъ объ его трудахъ и отводятъ ему подобающее мѣсто; наконецъ преуспѣваетъ и духъ общественности, такъ какъ всѣ признаютъ другъ друга равноправными, поддерживаютъ одинъ другого и всякій требуетъ отъ остальныхъ того же, что даетъ имъ самъ.—Взвѣсивъ всѣ доводы, приводимые въ пользу какъ частнаго обученія, такъ и общественныхъ школъ, новая педагогика пришла къ заключенію, что общее школьное воспитаніе (—если оно носимо духомъ современной педагогики—) слѣдуетъ предпочесть частному преподаванію. Публичное воспитаніе она главнѣйше считаетъ не-

обходимымъ для мужескаго пола, предназначаемаго болѣе или менѣе вступить въ общественныя условія,—а частное обученіе она оправдываетъ лишь для наиболѣе даровитыхъ и для крайне неспособныхъ воспитанниковъ: „въ первомъ случаѣ, — какъ говоритъ Бенеке, — для того чтобы болѣе исполнить въ кратчайшій срокъ и вмѣстѣ съ тѣмъ избѣгнуть нравственной опасности, связанной съ сознаніемъ такого несомнѣннаго умственнаго превосходства; въ послѣднемъ оттого, что отсталость то и дѣло повторялась бы и сверхъ того неминуемо повлекла бы за собой противоположную нравственную опасность, а именно совершенное уныніе и упадокъ духа.“ Но наука современной педагогики рѣшительно отвергаетъ частное воспитаніе въ томъ видѣ, какъ оно производится иногда юными кандидатами теологіи, только что покинувшими аудиторіи богословскихъ наукъ, но не имѣющими никакого понятія о трудностяхъ педагогики, ни малѣйшаго теоретическаго, ни практическаго пониманія науки,—потомъ еще въ томъ случаѣ, когда на поступающаго домашняго учителя возлагаются разныя требованья, чтобы онъ „преподавалъ и музыку и французскій языкъ и т. п.,“ и чтобы сверхъ того служилъ партнеромъ за карточнымъ столомъ, чтецомъ для хозяйки дома, надзирателемъ дѣтей какъ въ урочное, такъ и въ досужное время.

Частнымъ воспитаніемъ пользуется обыкновенно также и высшее изъ всѣхъ сословій—а именно царское. *Воспитаніе принцевъ* изъ всѣхъ сословныхъ воспитаній самое важное. Отъ одного слова монарха часто зависитъ счастіе и несчастіе націи, а слово это неминуемый продуктъ душевной организаціи и умственной дѣятельности, что на половину производятся воспитаніемъ.

При всемъ томъ выборъ лицъ, обязанныхъ руководить воспитаніемъ принцевъ, съ самыхъ древнихъ и до нашихъ временъ, зачастую былъ дѣломъ случая, расчета, положенія политической или теологической партіи. Педагогика въ современномъ духѣ отвергаетъ выборъ воспитателя для принцевъ, рѣшаемый не на основаніи благоразумія и научности, гуманности и твердости характера, а по какому либо иному побужденію. Отъ такого воспитателя требуется, чтобы онъ болѣе нежели всякій другой былъ основательно образованнымъ педагогомъ и обладалъ характеромъ, носимымъ высшими идеями истины, свободы и любви. Онъ него требуется, чтобы онъ болѣе всякаго другого воспитателя пользовался широкою свободою преподаванія — не поддаваясь и не подчиняясь вліянію придворной жизни и не заражаясь лестью и лицемѣріемъ ея,—съ тѣмъ чтобы въ своемъ воспитанникѣ, какъ выразился про царей одинъ изъ великихъ монарховъ, образовать перваго слугу государству, не считающаго себя превыше какого бы то ни было человѣческаго

долга, а напротивъ, сознающаго себя отвѣтственнымъ болѣе своихъ подданныхъ,—предназначеннаго для соблюденія справедливости и мудрой благотворительности. Такъ какъ онъ при этомъ не имѣетъ и не знаетъ никакихъ иныхъ предметовъ преподаванія для своего воспитанника помимо назначенныхъ для развитія общей человѣческой натуры (—хотя онъ и долженъ группировать ихъ сообразно цѣли, къ которой стремится порученный ему воспитанникъ, такъ чтобы наиболѣе достойное изученія поставить въ средоточіе для государя и чтобы онъ, обязанный обращать вниманіе на всѣ сословія и званія, былъ въ состояніи всякій разъ произнести вообще правильный приговоръ—): то наставникъ, внимая голосу современной педагогики, долженъ въ теченіи нѣкотораго времени воспитывать своего питомца въ сообществѣ съ сверстниками,—тщательно соблюдая притомъ безпристрастіе въ обращеніи съ ними и въ сношеніяхъ товарищей между собою; малѣйшее нарушеніе этого условія лишило бы его воспитанника всѣхъ выгодъ совмѣстнаго воспитанія. Особую науку свою въ качествѣ воспитателя принцевъ онъ да черпаетъ главнѣйше изъ жизнеописаній знаменитыхъ государей. Тутъ найдетъ онъ самыя важныя указанія для своей задачи: такъ напр., въ мемуарахъ г-жи Ментононъ (Memoires pour servir à l'histoire de Madame Maintenon), поучается онъ необходимости ранняго умственнаго образованія: „Людовикъ XIV, первый изъ смертныхъ между нами, въ высокой степени обладалъ здравымъ смысломъ, прямодушіемъ, трудолюбіемъ и опытностью, сдѣлавшею его лучшимъ умомъ въ совѣтѣ. Но онъ обладалъ крайне скудною самодѣятельностью ума, такъ что не могъ довольствоваться самъ собою. Душа его была пуста, какъ бываетъ обыкновенно у всѣхъ дурно воспитанныхъ принцевъ; онъ ни на минуту не могъ оставаться одинъ. Онъ не искалъ болѣе никакихъ удовольствій; онъ находилъ ихъ только, прибѣгая къ чужому труду; всегдашнее безпокойство заставляло его то и дѣло мѣнять мѣсто и занятія. Такъ какъ онъ обладалъ холоднымъ воображеніемъ и познанія его не расширялись чтеніемъ, то и бесѣда его отличалась сухостью; онъ говорилъ лишь о томъ, что видѣлъ своими глазами: а глаза монарха, омрачаемыя тщеславіемъ, стѣсняемые этикетомъ, видятъ весьма мало“. Сверхъ того воспитателю необходимо изучать еще спеціально относящіяся къ поставленной ему задачѣ сочиненія. Восемнадцатое столѣтіе изобилуетъ также и этого рода педагогическими произведеніями. Письма о воспитаніи государей графа Варелье (Парижъ 1754);—Базедова Агаѳократоръ о воспитаніи будущихъ правителей (Альтона 7771);—Воспитаніе одного принца (Дюрлахъ 1788);—Виланда золотое зерцало и др.,—всѣ эти книги вообще трактуютъ о воспитаніи государей. А съ спеціальной точки зрѣнія его разбираютъ также: Указа-

нія принцамъ и ихъ воспитателямъ Элера (Гамбургъ 1786);—Бюшъ, отрывки о воспитаніи принца дѣловымъ человѣкомъ;—Либеркюна опытъ касательно средствъ возбудить человѣколюбіе въ молодыхъ людяхъ, предназначаемыхъ къ высокому сану (Цюллихау 1789);— О раннемъ воспитаніи, особенно принцевъ, къ человѣколюбію (Дессау 1785);—Фоссъ, Воспитаніе для правительства и пр.—Геніальнѣе всего о воспитаніи принцевъ писалъ Ж. Поль въ пятой главѣ „Леваны“, причемъ обратилъ вниманіе на особенно важныя условія. Онъ говоритъ: 1) „Карла Великаго за его тѣлесную силу называли войскомъ; государь въ политическомъ отношеніи представляетъ духовное войско, у котораго нѣтъ иного генералиссимуса кромѣ гувернера. Одинъ онъ только и можетъ свободно наставлять и поучать умъ, который впослѣдствіи не потерпитъ или не встрѣтитъ ни малѣйшаго противорѣчія—легче и многостороннѣе всякаго будущаго любимца долженъ онъ въ своемъ воспитанникѣ воздѣлывать одинъ только воскъ, а не мраморъ. Онъ смѣло можетъ поборать и наказывать страсти своего князька, тогда какъ впослѣдствіи придворные только пользуются ими и искажаютъ ихъ. Онъ можетъ достичь (чего не могъ еще ни одинъ министръ, ни одинъ фаворитъ) той же цѣли, которой добился Фенелонъ, преобразившій дурно воспитаннаго герцога Бургонскаго въ чистаго прекраснаго человѣка. Знанія, привычки, воззрѣнія, пристрастія, какія гувернеръ привилъ воспитаннику или сохранилъ за нимъ, либо содѣйствуютъ, либо противоборствуютъ всѣмъ будущимъ вліяніямъ. Какъ бывало передъ Римскими императорами днемъ освѣщали путь факелами, такъ точно и онъ можетъ подражать этому духовными свѣточами. Словомъ, будучи воспитателемъ, онъ можетъ подобно Діонисію, бывшему въ Сициліи государемъ, а потомъ въ Коринѳѣ школьнымъ учителемъ, совмѣстить и то и другое въ одной должности. Пусть онъ по крайней мѣрѣ попытаетъ это! Потому что для образованія политическаго государя необходимъ духовный; его правда зовутъ гувернеромъ принца; но въ качествѣ духовнаго отца онъ разрѣшаетъ ему принять вѣнецъ—подобно тому какъ папа въ качествѣ святаго отца разрѣшилъ это іезуиту Іоанну III Португальскому“. „Другъ, существуетъ ли для человѣчества, не только для вѣнчанныхъ родителей, духовная должность, состоящая подобно званію Спасителя изъ трехъ должностей, которая была бы выше званія воспитателя принцевъ, имѣющаго въ царственномъ отрокѣ предъ собою и въ своей власти быть можетъ будущность полустолѣтія, быть можетъ зародышъ цѣлаго дубоваго лѣса или пороховое зерно государственнаго взрыва?“ „Если согласимся, что первый слой человѣческаго образованія, какъ самый глубокій и наиболѣе богатый, носитъ на себѣ всѣ другіе налагаемые на него временемъ слои: то по моему было бы не слишкомъ заносчиво, а напротивъ естественно

желать, чтобы существовали какъ школы для учителей, такъ точно—хотя бы по крайней мѣрѣ одна школа для воспитателей принцевъ". 2) „Одни только князья и женщины воспитываются для извѣстной будущности, остальные же люди для неизвѣстной, для всего многообразія судьбы относительно направленія и званія. Воспитаніе князя—это дѣло единственное въ своемъ родѣ, точно такъ же какъ и самый предметъ—единственный въ государствѣ. Вашъ воспитанникъ да относится по возможности скромно къ самому себѣ, но гордо къ своему сану: оборотная сторона въ томъ и другомъ случаѣ всегда будетъ несчастіемъ. Онъ не только первый слуга, но и сердце своего государства, то воспринимающее, то высылающее кровеносные и жизненные токи; онъ—его центръ тяжести, придающій форму многообразнымъ силамъ. Пусть же нѣмецкая философія укажетъ ему на иное назначеніе его сана, нежели то дѣлаетъ глумящаяся французская и философія свѣтскихъ людей, представляющая престолъ какъ въ потѣшномъ, такъ равно и въ выгодномъ свѣтѣ, то въ видѣ высшаго унаслѣдованнаго придворнаго мѣста, то въ видѣ правленія съ хорошими доходами, а самую страну въ видѣ огромной вотчины. Пусть онъ учитъ наизустъ біографіи Плутарха, для него болѣе полезныя нежели новѣйшая исторія, пусть читаетъ молитвы изъ размышленій Антонина на каждый день. Орденъ орла, имя отца отечества, носимое впервые благороднымъ Камилломъ въ качествѣ учредителя ордена, а затѣмъ противокатилининскимъ Цицерономъ въ качествѣ члена его, да блестятъ передъ нимъ какъ свѣточи на семи холмахъ свободы. Онъ да привыкаетъ смотрѣть на себя не какъ на генералиссимуса, или на министра иностранныхъ дѣлъ, или на президента судебной палаты или камеры, ни какъ на главнаго ректора наукъ, а напротивъ, какъ на попечителя отчизны въ высшемъ значеніи слова, обладающаго взглядомъ на всѣ и про всѣ отросли государства, подобно тому какъ знатокъ искусства обладаетъ вкусомъ для всякаго рода красотъ. Онъ да будетъ Юпитеромъ, который ведетъ своихъ спутниковъ и свои придворныя кольца въ одно и то же время какъ вокругъ себя, такъ и вокругъ общаго солнца". 3) „Хорошо было бы, если бъ дѣти государей имѣли подобныхъ себѣ въ учебныхъ классахъ,—т. е., если бы существовали княжескія школы въ высшемъ смыслѣ слова, вродѣ училища близъ Наумбурга. Мы всѣ, начиная сверху и до-низу, всегда были связаны съ обществомъ дѣтей, воспитывались совмѣстно; а наслѣдникъ престола сидитъ одинъ въ комнатѣ при своемъ гувернерѣ. Принцы однимъ только военнымъ искусствомъ занимаются вмѣстѣ съ соратниками; это вѣроятно одна изъ причинъ, что они болѣе всего любятъ и понимаютъ его". 4) „Я нисколько не удивлюсь, если вы своего воспитанника задумаете предохранить отъ отравы дѣтскаго

духа тѣмъ, что заставите его подчиниться старшинству и заслугамъ. Вѣдь онъ пока еще только подданный, точно такъ же какъ и его учитель и даже какъ его родная мать. Гораздо важнѣе то, что дитя, не почитающее старшихъ, доходитъ до презрѣнія къ людямъ, которое безъ того часто господствуетъ на престолѣ". „Государь да цѣнитъ заслуги дюймами—пока онъ еще дитя;—тогда и дюймы кажутся годами, а годы уже крупными подарками. Не велика важность, конечно, если за столомъ, когда у него взрослые гости, Вы—вопреки обычаю—велите, какъ я предполагаю, подавать блюда Вашему принцу послѣ нихъ; но поступать наоборотъ было бы уже не маловажно". 5) „По обычному требованью ученыхъ—пишете Вы—государь, намѣреваясь управлять самолично, обязанъ совмѣстить въ себѣ науки всѣхъ государственныхъ чиновниковъ, чтобы подавать объ нихъ рѣшающій голосъ. Но необходимо и возможно не столько знаніе вещей, которыхъ нѣтъ возможности обнять, а скорѣе знаніе людей, которые предлагаютъ и исполняютъ; итакъ, государь да отличается лишь характеромъ, и если послѣдній развился твердо и чисто на глазахъ учителя, то государь будетъ не только прозорливъ, но и поступать будетъ рѣшительно". „Онъ да не пристращается и не побуждается ни къ какому любимому дѣятельному искусству, напр. къ живописи, музыкѣ, архитектурѣ, чтобы не сдѣлать правленіе побочнымъ занятіемъ. Его можно и должно избавить отъ многихъ пустыхъ подробностей въ исторіи, языкахъ и искусствахъ. Одно развѣ пристрастіе къ наукѣ вообще, какъ у Фридриха Великаго, усладитъ и обогатитъ его въ видѣ смѣны между двумя вершинными точками; съ Парнасса можно обозрѣть еще далѣе, нежели съ престола; желательно, чтобы и тамъ такъ же, какъ въ высшихъ школахъ, чтеніе и ученіе назывались управленьемъ". Однако—„государь обязанъ обладать бо́льшимъ военнымъ искусствомъ, нежели его главный генералъ: какъ высшій въ средѣ высокаго дворянства, какъ глава дворянъ, онъ обязанъ противостать врагу, сосредоточивая въ себѣ какъ въ яркомъ фокусѣ, всю доблесть мужества". „Но существуетъ еще высшее мужество въ мирѣ и свободѣ, а именно у себя дома. Идеалъ въ искусствѣ, изображать величіе въ покоѣ, да будетъ идеаломъ на престолѣ. Потушить бранный пламень достойнѣе государя, нежели зажечь его. Но если существуетъ эта доблесть въ мирѣ, то другая—на войнѣ, если она неизбѣжна, будетъ болѣе легкою, и всякія раны покажутся счастіемъ и пустяками. Съ этой исторической точки зрѣнія молодой государь и долженъ бы прозрѣвать въ будущее, которое онъ способствуетъ созидать и пополнять; такимъ образомъ онъ да подчинитъ низшій родъ храбрости высшему. Скипетръ да уподобится косѣ Сатурна, этой эмблемѣ времени какъ жатвы, такъ и смерти".

Нѣмецкій наслѣдный принцъ Фридрихъ Вильгельмъ, герой и побѣдитель на бранныхъ поляхъ Богеміи и Франціи, подалъ всему свѣту благой примѣръ въ дѣлѣ воспитанія принцевъ. Онъ обоихъ своихъ сыновей отправилъ въ Кассельскую гимназію, чтобы они трудились и соперничали съ дѣтьми народа. Этимъ по истинѣ разумнымъ и цѣлесообразнымъ поступкомъ будущій германскій императоръ поставилъ порубежный камень на пути развитія царственнаго воспитанія и навсегда далъ образецъ для подражанія своимъ односословцамъ.